

Marta Sofia de Sousa Ferreira

O CONTRIBUTO DO TRABALHO COADJUVADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO 1ºCEB

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial no curso de Mestrado em Ciências da Educação na área de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Prof. Doutor Nuno Mateus

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2014

EPÍGRAFE

***Inclusão é o privilégio de
conviver com as diferenças.***
(Mantoan)

DEDICATÓRIA

À minha filha Mariana,
essência do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, o meu verdadeiro agradecimento ao Professor Doutor Nuno Mateus pela competência científica, pelo acompanhamento, pela disponibilidade, pelas críticas e sugestões construtivas demonstradas ao longo da execução da dissertação de mestrado, pela paciência e dedicação com que orientou este trabalho.

Aos meus pais pelo apoio, carinho e incentivo para apostar nesta formação. Ao meu marido pelo apoio total que me deu e por partilhar comigo as angústias e alegrias da vida. À minha filha pelo carinho e alegria que sempre manifestou apesar da minha ausência em momentos marcantes da sua existência. Espero sinceramente que o exemplo do meu esforço a faça ser uma pessoa lutadora e acima de tudo, feliz pelo que é e pelo que faz.

Aos meus amigos pelo apoio ao longo de todo o processo e por nunca me terem esquecido devido à minha ausência.

Aos meus colegas de mestrado, pela amizade, companheirismo e partilha de conhecimentos e emoções.

À Escola Superior de Educação Almeida Garrett que, através dos seus professores/orientadores, nos forneceu bases científicas e metodológicas para a nossa formação.

A todos aqueles que não mencionei mas que colaboraram e que fizeram com que fosse possível a realização desta dissertação de mestrado, que se tornou valiosa para o meu contentamento pessoal, profissional e intelectual.

A todos, um muito obrigada!

RESUMO E PALAVRAS-CHAVE

O principal objetivo da nossa investigação centra-se no estudo do trabalho de coadjuvação entre o professor do Ensino Regular e o professor de Educação Especial, tendo em vista compreender de que modo o seu trabalho coadjuvado favorece (ou não) a inclusão dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades Educativas Especiais.

A revisão da literatura, a nossa reflexão pessoal e o desempenho profissional dos Professores nas suas práticas de coadjuvação com vista à Inclusão desse grupo de alunos na escola regular, constituíram o núcleo central da investigação levada a cabo.

O universo do estudo é constituído por três professores do Ensino Regular (1º Ciclo) e por três professores de Educação Especial do concelho de Valongo.

O instrumento utilizado nesta dissertação foi a entrevista semi-estruturada. Optou-se por um estudo de caso que assenta numa metodologia qualitativa.

A coadjuvação entre os professores revela-se fundamental. A análise dos resultados permitiu clarificar que a coadjuvação entre os docentes é um elemento chave na inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular.

Constatou-se, ainda, que os docentes procuram trabalhar colaborativamente, de modo a encontrar as melhores respostas para os seus alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Neste âmbito, a atuação coadjuvada dos docentes contribui para a criação de um ambiente de inclusão.

O estudo termina com recomendações futuras, apresenta sugestões para a realização de futuros projetos e limitações do estudo.

Pretende-se que este estudo contribua para que os docentes realizem cada vez mais, um trabalho coadjuvado, com vista à inclusão e ao sucesso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Palavras- chave: Inclusão, Educação Especial, Ensino Regular, Coadjuvação, Docentes

ABSTRACT AND KEYWORDS

The main objective of our investigation is focused on the study of the assisted work between the teacher of the Regular Teaching and the teacher of Special Education, having in view to understand in what way his/her assisted work promotes (or doesn't) the inclusion of students of the 1st cycle of Elementary Education with Special Educational Necessities.

The revision of literature, our personal reflection and the professional fulfilment of teachers in their practice of assistance with the objective of including that group of students in the Regular Teaching, have constituted the central kernel of the carried out investigation.

The study sphere is formed by three teachers of the Regular teaching (1st cycle) and three teachers of Special Education in Valongo municipally. The instrument used in this dissertation was the semi-structured interview. We opted for a study of a case based on a qualitative methodology.

The help between the teachers is essential. The results analysis permitted to clarify that the help between the teachers is a key element in the inclusion of students with special Educational Necessities in the Regular School.

We still realized that the teachers try to work in collaboration with one another in order to find the best answers for their students with Special Educational Necessities.

In this context the assisted performance of the teachers contributes for the creation of an inclusion environment.

The study finishes with future recommendations, presents suggestions for the achievement of future projects and study limitations.

We wish this study may contribute for teachers to achieve an assisted work more and more, with the objective of including students with Special Education Necessities successfully.

Keywords: Inclusion, Special Education, Regular Teaching, Help, Teachers.

ABREVIATURAS E SIGLAS

cit.	citado(s)
et al.	e outros
idem	o mesmo
s.d.	sem data

APA- American Psychological Association

APEE- Associação de Pais e Encarregados de Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

APSA- Associação Portuguesa Síndrome de Asperger

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

DGIDC- Direção Geral da Educação

EUA- Estados Unidos da América

NEE- Necessidade Educativa Especial

PEE- Professor de Educação Especial

PEI- Plano Educativo Individual

PER- Professor de Ensino Regular

PHDA- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

ÍNDICE GERAL

Epígrafe	i
Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo e palavras-chave	iv
Abstract and Keywords	v
Abreviaturas e siglas	vi
 Índice Geral	 vii
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	x
Índice de Gráficos	xi
 INTRODUÇÃO	 1
 PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 5
1. Educação Especial	6
1.1. Perspetiva Histórica da Educação Especial	6
1.1.1. Da exclusão à segregação	6
1.1.2. Da segregação à integração	8
1.1.3. Da integração à inclusão – Declaração de Salamanca, um ponto de viragem	10
 2. Inclusão	 12
2.1. Princípios para a construção de uma escola inclusiva	12
2.2. O papel e as atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais	22
2.3. O professor de Educação Especial e a criança com Necessidades Educativas Especiais	26
 3. Cooperação	 28
3.1. Articulação Pedagógica: contributos para a inclusão	28
3.2. A cooperação entre o professor do ensino regular e o docente de Educação Especial, na inclusão de crianças com N.E.E.	31
 <u>Escola Superior de Educação Almeida Garrett</u>	 vii

4. Formação	33
4.1. Formação dos docentes	33
 PARTE II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	 35
1.1. Natureza do Estudo	36
1.2. Definição do problema	38
1.3. Pergunta de Partida	40
1.4. Objetivos da investigação	40
1.5. Perguntas orientadoras	41
1.6. População/Amostra	42
1.7. Procedimentos	43
1.8. Instrumentos de investigação: Inquérito por Entrevista	46
1.8.1. Realização das entrevistas	48
1.9. Tratamento de dados	49
 PARTE III- APRESENTAÇÃO DOS DADOS	 53
PARTE IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	70
PARTE V- CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	79
4.1. Considerações finais	80
4.2. Limitações	84
4.3. Linhas futuras de investigação	84
 Referências Bibliográficas	 86
Referências Legislativas	90
Webgrafia	91
Apêndices	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução da Inclusão

Figura 2 - Modelo de Inclusão Progressiva

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Caraterização dos professores entrevistados

Quadro 2- Habilitações Académicas dos professores entrevistados

Quadro 3- Grelha de categorização dos dados das entrevistas

Quadro 4- Tipo de formação contínua no âmbito das NEE

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idade dos entrevistados

Gráfico 2- Habilitações académicas

Gráfico 3- Anos de serviço

Gráfico 4- Ano em que terminou a sua formação

Gráfico 5- Saber se os docentes do Ensino Regular e da Educação Especial, realizam um trabalho coadjuvado

Gráfico 6- Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Educação Especial

Gráfico 7- Saber se a coadjuvação entre docentes, interfere na inclusão das crianças com NEE, na sala de aula

Gráfico 8- Conhecer o tipo de estratégias utilizadas para que o trabalho de coadjuvação se processe efetivamente

Gráfico 9- De que forma as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE

Gráfico 10- Realização de formação contínua no âmbito das NEE

Gráfico 11- Entidades promotoras das ações de formação no âmbito das NEE

Gráfico 12- Necessidades sentidas de mais formação nesta área

Gráfico 13- Contribuição da formação contínua neste âmbito, para o trabalho de coadjuvação entre docentes

INTRODUÇÃO

Este projeto de investigação surge no âmbito do mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, sob orientação do Professor Doutor Nuno Mateus.

Durante o nosso percurso formativo como profissionais de educação, deparamo-nos com a missão de acolher crianças na sala de aula, respeitando as suas características e ajudando-as a superarem os seus obstáculos, oferecendo-lhes um ambiente seguro e acolhedor, de modo a se desenvolverem de forma harmoniosa. Assim, construímos uma escola inclusiva que consagra a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

No entanto, quando nos propomos trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais, por vezes, sentimo-nos de braços atados perante a sua problemática devido a diversos fatores: falta de formação na área da educação especial, falta de meios para intervir, desconhecimento de características relacionadas com a patologia, falta de cooperação e definição de funções entre os agentes educativos ou atribuição das questões relacionadas à criança, apenas ao docente de Educação Especial.

É nesta perspetiva que surge a problemática deste trabalho, pois pretendemos perceber se o professor do Ensino Regular e o professor de Educação Especial, realizam um trabalho de coadjuvação face às crianças com NEE, promovendo assim a sua inclusão.

Este tema surgiu pela motivação pessoal do meu trabalho enquanto professora do 1º CEB e recentemente, de Educação Especial e por querer aprofundar os meus conhecimentos na área da Educação Especial.

O interesse pessoal pelo papel do docente de Educação Especial, começou no ano de 2006, quando pela primeira vez tive três alunos com necessidades educativas especiais (NEE) na minha sala de aula. Nesse ano tive de aprender a trabalhar de um modo diferente, uma vez que os alunos necessitavam de ter alterações ao nível do currículo e ao nível das fichas de avaliação. Foi uma etapa de desenvolvimento na minha vida profissional. Foi necessário procurar informação adequada, nomeadamente legislação relativa aos alunos com NEE, reorganizar o currículo das várias áreas curriculares disciplinares desses alunos, bem como elaborar fichas de avaliação de acordo com as suas especificidades e capacidades de cada um.

Apesar do indispensável trabalho suplementar, foi uma experiência gratificante e enriquecedora que me permitiu crescer como profissional e como pessoa.

No ano seguinte, continuei com a experiência porque dei continuidade pedagógica àquela turma, contudo tive a colaboração de uma docente de Educação Especial em contexto sala de aula. O fato de funcionarmos como par pedagógico, ajudou-me a compreender a importância do trabalho cooperativo/colaborativo dentro e fora da sala de aula e da necessidade de partilhar e trocar experiências e estratégias entre pares. No final desse ano letivo concluí que o trabalho coadjuvado entre pares é uma mais valia no nosso contexto profissional e uma forma de crescimento profissional e pessoal.

Após estas e outras experiências que futuramente surgiram, senti a necessidade de trabalhar diretamente com alunos NEE e de conhecer ainda melhor o papel do docente de Educação Especial e a importância da sua cooperação/coadjuvação com o docente do Ensino Regular na inclusão dos alunos com NEE.

A escola recebe, cada vez mais, crianças com Necessidades Educativas Especiais e, enquanto agente de socialização, a escola e os professores têm o dever de estar preparados, a nível técnico e humano, para incluir todas as crianças, proporcionando-lhes um meio que seja inclusivo e que promova aprendizagens significativas.

Segundo Morgado (2004) a cooperação entre professores do Ensino Regular e de Educação Especial é a questão central na resposta ao desafio da qualidade e inclusão nas nossas escolas.

A cooperação entre os docentes titulares de turma e os docentes de Educação Especial, torna-se imprescindível, no sentido de contrariar a lógica de trabalho individual, que quase sempre, tem caracterizado a prática profissional dos professores.

A qualidade dos processos educativos de todos os alunos pode estar condicionada pela coadjuvação que se estabelece entre os seus docentes. O presente projecto de investigação analisou e reflectiu sobre a importância dessa articulação e da possibilidade de abrir novos caminhos para uma educação mais adequada e mais justa.

Este trabalho de investigação tem como ponto de partida a seguinte questão:

“Qual o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial, no 1º CEB?”

A coadjuvação entre os docentes na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, é o tema deste estudo, que tem como objetivo principal, compreender o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial no 1º CEB e

de que forma esta coadjuvação promove ou facilita a inclusão destas crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, com este trabalho pretende-se dar resposta a questões como: Será que os professores do 1º CEB e os professores de Educação Especial realizam um trabalho coadjuvado?; Como é realizada a coadjuvação entre os docentes?; Como interfere a coadjuvação entre docentes, na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?; Que tipo de estratégias adotadas por estes docentes em sala de aula poderão promover o trabalho de coadjuvação?; De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE?; Será necessário que os docentes do 1ºCEB e da Educação Especial tenham formação contínua no âmbito das NEE para que haja efetivamente um trabalho de coadjuvação?; Quem promove as acções de formação contínua para os professores do Ensino Regular e da Educação Especial?; Os professores sentem a necessidade de maior formação na área das NEE?; De que forma é que a formação contínua em NEE, contribui para o trabalho de coadjuvação entre docentes?

A reflexão sobre a filosofia da inclusão já é extensa e os seus valores são inquestionáveis, mas as atitudes e práticas dos professores bem como da sociedade em geral, nunca serão demais para explorar.

A revisão da literatura levou à motivação científica e social, tendo em conta que a inclusão é uma realidade, que embora muito estudada carece de estudos na área do 1º CEB e na coadjuvação dos profissionais acima referidos.

São várias as investigações sobre a inclusão e algumas sobre a cooperação entre os diversos profissionais, no entanto, ao nível dos contributos da coadjuvação para a inclusão de crianças com NEE são poucos os estudos ainda efetuados.

Este trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira, o Enquadramento Teórico, explorando as opiniões e as investigações de vários autores. Nesta parte abordaremos os seguintes temas: Educação Especial, Inclusão, Cooperação/Coadjuvação entre docentes e Formação dos Docentes.

Numa segunda parte, procede-se à explicitação da Investigação Empírica que integra a problemática e a sua contextualização, o modelo de investigação (modelo de natureza qualitativa que se configura num estudo de caso), com a finalidade de aprofundar a compreensão do problema; as perguntas orientadoras e os objetivos da investigação fundamentando todo o estudo, as técnicas e instrumentos utilizados como forma de encontrar respostas, descrevendo as opções e os procedimentos metodológicos, o tratamento de dados e a amostra.

Na terceira parte apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados.

Por último, na quarta parte, apresentam-se as considerações finais que advêm das entrevistas, definem-se as limitações do estudo e fazem-se as recomendações futuras.

É de referir que durante a elaboração do documento, foi tido em conta o novo acordo ortográfico, todavia as citações foram mantidas conforme a bibliografia consultada.

Ao longo da tese, todas as citações e referências bibliográficas serão feitas de acordo com as normas APA.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I- EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1. Perspetiva Histórica da Educação Especial

Ao longo dos anos, a Educação Especial tem vindo a evoluir e a acompanhar o desenvolvimento da Educação e da Psicologia. É notória e notável a transformação que o seu conceito sofreu, assim como o conteúdo que ela abrange. A Educação Especial, tal como se verá mais adiante, foi tomando posições específicas e respeitáveis tanto no âmbito sócio-educativo, como no quadro jurídico.

Ao analisarmos a evolução histórica da Educação Especial, verificamos que as características económicas, sociais e culturais de cada época, têm determinado o modo como se tem ‘olhado’ a diferença.

A história da Humanidade mostra-nos que as sociedades têm experimentado grandes dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica. O caminho da exclusão à inclusão tem sido longo e penoso e muito há ainda para fazer.

1.1.1. Da exclusão à segregação

A deficiência era para os egípcios, indicadora e portadora de benesses e, por isso, divinizava-se. Para os gregos e para os romanos, pressagiava males futuros, os quais se afastavam, abandonando ou matando as crianças deficientes.

Na Idade Média a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria- foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1997, p.13).

Todas estas soluções encontradas pela sociedade para dar resposta à situação destes indivíduos, têm um ponto em comum, a criação de um mundo artificial para o deficiente, longe da família e da sua comunidade natural. (Bautista,1997).

Os tempos medievais viram surgir, contudo, as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência – a piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados. No entanto, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. A sua reclusão, que se processou em condições de

profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade.

Nos séculos XVII e XVIII, a exclusão de indivíduos deficientes era uma prática constante. Os deficientes mentais eram internados em orfanatos, prisões ou outras instituições do Estado.

Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram assim inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade. (Garcia, 1989, citado por Jiménez, 1997).

As concepções pós-renascentistas que vieram dar fundamento à Escola Nova, as transformações sociais que começaram a verificar-se na Europa, a consciência de que deficiência mental e doença mental não podem ser confundidas, foram marcos relevantes para a educação das pessoas com deficiência, nomeadamente através do interesse que alguns médicos e educadores como Itard, Seguin e Maria Montessori lhe consagraram. As causas divinas ou demoníacas que empenharam sacerdotes, feiticeiros e exorcistas, cederam assim lugar a causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência de médicos e, mais tarde, de psicólogos e de educadores.

A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos, de médicos,...

Assiste-se ao desenvolvimento dos testes de inteligência preconizados por (Binet,¹ 1904), instrumento científico que permitia avaliar as capacidades intelectuais dos alunos. A comunidade científica acreditava que, com este procedimento, se prestava um melhor serviço às crianças com deficiência, pois protegia-as das normais.

Surgem instituições para surdos, mais tarde para cegos e muito mais tarde para deficientes mentais.

Nesta fase da Educação Especial de cariz médico-terapêutico, reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto e, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial, não deixava de ser um processo segregativo.

Na década de quarenta do século XX, assistiu-se ainda à construção de centros para pessoas com deficiências, mas a partir dos anos sessenta do mesmo

¹ Alfred Binet foi um psicólogo francês, nasceu a 8 de Julho de 1857 e morreu a 18 de Outubro de 1911.

século, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização, começaram a ser questionados. As transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à Educação Especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspetivar a diferença com um outro ‘olhar’.

1.2.1. Da segregação à integração

Vários foram os fatores que contribuíram para questionar a institucionalização das pessoas deficientes. A consciencialização por parte da sociedade, da desumanização, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado, das longas listas de espera, das investigações sobre as atitudes negativas da sociedade para com os marginalizados e dos avanços científicos de algumas ciências, permitiu perspetivar do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência à qual estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade. (Jiménez, 1997)

A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de ‘normalização’ e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular.

A integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos cinquenta e sessenta e nos EUA, a partir de 1975, após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142 (The Education for All Handicapped Children Act). Esta lei defendia uma educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (Correia, 1991).

A sua revisão, em 1990, alterou-lhe o nome para “Individuals with Disabilities Education Act” e incluiu mais duas categorias que não tinham sido contempladas no anterior documento: autismo e traumatismo craniano, a utilização do termo ‘disability’ como substituto de ‘handicap’ e a obrigatoriedade de as escolas se envolverem na transição dos seus alunos para a vida ativa. (Correia, 1991).

Em Inglaterra, com o Warnok Report Special Education Needs, publicado em 1978 e legislado em 1981 pelo ‘Education Act’, deu-se mais um passo de enorme relevo relativamente à integração escolar. O seu maior contributo consistiu na

introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais, o que representou um contraponto às categorizações existentes até então.

De acordo com este documento, um aluno tem Necessidades Educativas Especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou condições de aprendizagem adaptadas (Brennan, 1990).

Na década de oitenta do século XX, com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente” (1981), reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e o direito à ‘normalização’ das crianças e dos jovens deficientes, isto é, a sua plena participação numa sociedade para todos, o que correspondeu à intervenção centrada na escola. O esforço de mudança passou a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem. Privilegiou-se o papel do professor do Ensino Regular, o professor especialista passou a ser considerado como mais um recurso da escola.

A entrada de Portugal na atual União Europeia, em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 14 de outubro de 1986, o Decreto Lei 3/87, de 3 de janeiro, que estabeleceu a regionalização dos serviços do Ministério da Educação, e a reforma do Sistema Educativo, foram acontecimentos particularmente relevantes para a Educação Especial. A (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986) consagrou a Educação Especial como uma modalidade de educação.

No entanto, o documento mais significativo em Portugal foi o Decreto Lei nº 319/91, de 23 de agosto. À semelhança do *Warnok Report*, introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais, permanentes ou temporárias, que substituiu as categorizações do foro médico até então utilizadas. Este documento definiu pela primeira vez, um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, as quais deveriam ser expressas num Plano Educativo Individual que, nas situações mais complexas, remetia para a medida “Ensino Especial” e para um Programa Educativo. O encaminhamento para uma instituição de educação especial, também previsto, era o último dos recursos e só deveria ter lugar quando a escola comprovadamente não tivesse capacidade de resposta.

1.3.1. Da integração à inclusão – Declaração de Salamanca, um ponto de viragem

A educação inclusiva recebeu um impulso decisivo com a Declaração de Salamanca, proclamada pela Conferência da UNESCO, realizada em junho de 1994, em Salamanca, Espanha e subscrita por 92 países e organizações.

Esta declaração define princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Defende como essencial, a educação de todos os sujeitos em escolas regulares com base em práticas e orientações inclusivas.

As escolas regulares são consideradas como *“os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.”* (UNESCO, 1994, p.9).

Em Portugal, através do Despacho 105/97, publicado em 1 de julho, subscreve-se esta orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa. Ao nível da terminologia, com prontidão o termo inclusão substituiu o de integração. Ao nível da operacionalização, segundo (Rodrigues, 2003), a educação inclusiva tem-se assim tornado num campo de polémicas em que se defrontam “idealistas” – defendendo a possibilidade e a necessidade (e mesmo inevitabilidade) da inclusão na escola – e “pragmáticos” – conotados com posições favoráveis a que os alunos assumam precocemente um lugar julgado às características que alguém julga que eles possuem (Rodrigues, 2003).

É através da mudança de paradigma que se segue à Declaração de Salamanca, que grandes alterações se começam a realizar no panorama internacional e, apesar de muita resistência e ações avulsas e descoordenadas, no panorama nacional. Só esta tomada de consciência geral levou ao patamar em que se deu voz aos implicados. Foi no dia 17 de setembro de 2007, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, que o Ministério da Educação organizou, com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, a audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education*. Nesta cimeira, foi dado lugar a jovens de 29 países que expressassem os seus pontos de vista sobre a educação inclusiva, acordassem sobre os seus direitos e fizessem as críticas necessárias para que quem seja portador de Necessidades Educativas Especiais, tenha lugar na sociedade.

(...) “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.” (Rodrigues, 2003, p.95).

Hoje em dia, em Portugal, a Educação Especial orienta-se principalmente pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que veio substituir o antigo Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto e que entretanto sofreu algumas alterações.

“A Educação Especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.” (Lei nº 21/2008, Artigo 1º).

“A Educação Especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração de ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes os menos restritivos possíveis, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.” (Lei nº 21/2008, Artigo 4º).

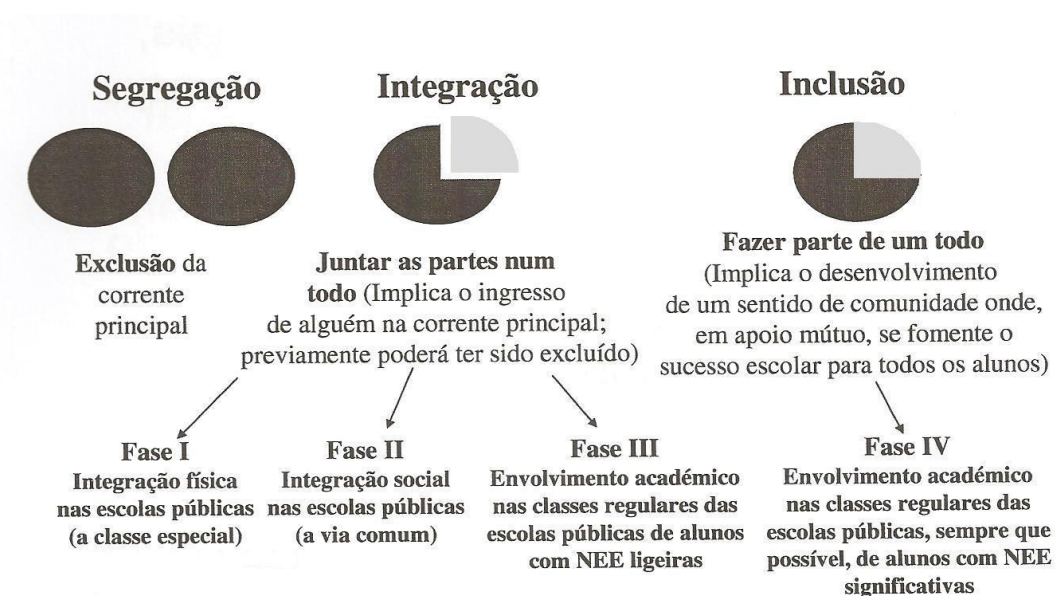


Figura 1: Evolução da inclusão (Correia, 2008)

II- INCLUSÃO

2.1. Princípios para a construção de uma escola inclusiva

Escola inclusiva é aquela que garante a todos os alunos a oportunidade de frequentar a escola num mesmo espaço físico, desenvolver as suas capacidades mediante as aptidões próprias da condição da cada aluno e que possui professores que têm a capacidade de fomentar a inclusão pondo em prática medidas inclusivas e que têm a capacidade de sensibilizar toda a comunidade educativa nesse sentido.

Após a escolaridade obrigatória ter sido alargada e abrangido crianças diferentes entre si, a escola passou a ter a obrigação de saber dar resposta à diversidade, atendendo às características específicas de cada aluno e de aceitar e incluir a diferença na escola regular. A maior parte dos defensores da inclusão, consideram fundamental que as crianças com Necessidades Educativas Especiais devam estar incluídas em classes regulares. Contudo, afirmam que esse modelo de educação inclusiva tem que ser bem pensado, organizado e planificado.

Essa organização pretende que a escola seja para todos e que desenvolva a justiça e igualdade social. Nesse sentido, as necessidades dos alunos produzem também necessidades nos professores. Nesta perspectiva e como refere Bernard (1996), perante um problema de insucesso escolar, o que importa saber não é a dificuldade da criança, a problemática da sua situação familiar ou o seu percurso educativo, mas sim, o que fez o professor, a turma ou a escola para impulsionar o sucesso dessa criança (Bernard, 1996).

São vários os autores que definem a inclusão e a escola inclusiva. No entanto, apesar de ser ainda um tema um pouco confuso no que respeita ao seu verdadeiro envolvimento activo nas escolas, todos os autores ligam a inclusão ao acolhimento de alunos ditos normais, no mesmo espaço e tempo que alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A escola inclusiva é: *“um sistema de educação e ensino onde os alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados nas escolas do bairro, em ambiente de salas de aula regular, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.”* (Porter, 1994, p.53)

A escola tem por obrigação satisfazer as necessidades dos alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos, através de currículos adequados, de uma flexibilização de organização escolar, bem como a utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade. Nesta perspectiva, importa ter em conta a diferenciação na própria sala de aula. Nesse sentido, segundo Perrenoud (1997) diferenciar é: *“romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem.”* (Santana, 2000,p.30).

É necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas tenham em conta, que, *“os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, características, projectos, interesses e qualidades pessoais mutáveis e por isso se diz que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem”*. (Engberg & Orvalho, 1995, p.105).

O avanço do processo educativo também vai depender do tipo de diferenciação que o professor utiliza na gestão das actividades e na aprendizagem, ou seja, *“quando os alunos trabalham na mesma tarefa que outros alunos com níveis de competências próximos, ou quando todos os alunos trabalham na mesma área curricular mas em diferentes tarefas consoante o seu próprio nível, o efeito parece ser positivo. Quando se organizam situações em que todos os alunos realizam exactamente a mesma tarefa, o efeito tende a ser negativo”*. (Morgado, 2004, p.87).

Ao professor, compete desenvolver estratégias e metodologias apropriadas que se tornem facilitadores tendo em conta cada educando, pois, *“cada aluno aprende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir”* (Ana Cadima, 1996, p.49).

A pedagogia diferenciada implica uma divisão do poder com o aluno, pois faz parte uma negociação sobre as actividades e o tempo que poderão realizar de acordo com os interesses e características de cada um. Os alunos devem ser envolvidos no seu processo de aprendizagem tomando consciência do percurso que têm de fazer, das aprendizagens que terão de efectuar: objectivos, conteúdos e actividades.

Para evitar que o aluno se desvie do que é importante recorre-se muitas vezes à elaboração de Planos Individuais de Trabalho.

“É indispensável compensar a dispersão inevitável da diferenciação através da realização de um balanço privilegiado, de um lugar e de um tempo de controlo e de regulação de aprendizagens (...) um momento em que o aluno é levado, com a ajuda do professor e/ou colegas, a confrontar os percursos que utilizou com os resultados a que chegou. Porque é realmente neste confronto e nos seus reajustamentos a que dá lugar, que se constrói a autonomia do sujeito” (Júlio Pires, 1996,p.60).

A pedagogia de diferenciação surge interligada a uma pedagogia de autonomia e cooperação. Este tipo de pedagogia visa essencialmente:

“ (...) criar percursos diversos de aprendizagem (...) adequados às diferenças individuais (...); Desenvolver nos alunos níveis elevados de motivação, melhorando as suas aprendizagens, tanto no domínio cognitivo, como no das capacidades e, consequentemente os seus resultados, sobretudo quando os alunos formulam o seu próprio plano; Desenvolver no aluno o sentimento de segurança e de responsabilidade num ambiente de liberdade; Desenvolver a capacidade de autonomia; Desenvolver a capacidade de negociação, de argumentação e contra-argumentação, bem como de vivência democrática activa; O processo negocial entre professores e alunos ajuda o professor a conhecer melhor os alunos.” (Júlio Pires, 1996.p 60).

A escola inclusiva também deve valorizar o trabalho cooperativo entre os professores e o pessoal auxiliar, o ensino em equipa e as equipas de ajuda aos professores e alunos, com o objectivo de um apoio mútuo.

“O conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências”. (Correia, 2003, p.63).

Pelo contrário se baralharmos algumas circunstâncias que levam ao risco educacional tais como, pobreza, multiculturalismo, com Necessidades Educativas Especiais podemos cair no erro de desorganizar o conceito de inclusão. Pois apesar dessas características pertencerem à diversidade e exigirem diferenciação educativa não podem ser confundidas com as exigidas pelas NEE.

“ ...importa sublinhar que o aluno com NEE, mesmo com NEE severas, deve ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível, mas importa também salvaguardar os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas.” (Correia, 2003, p.17).

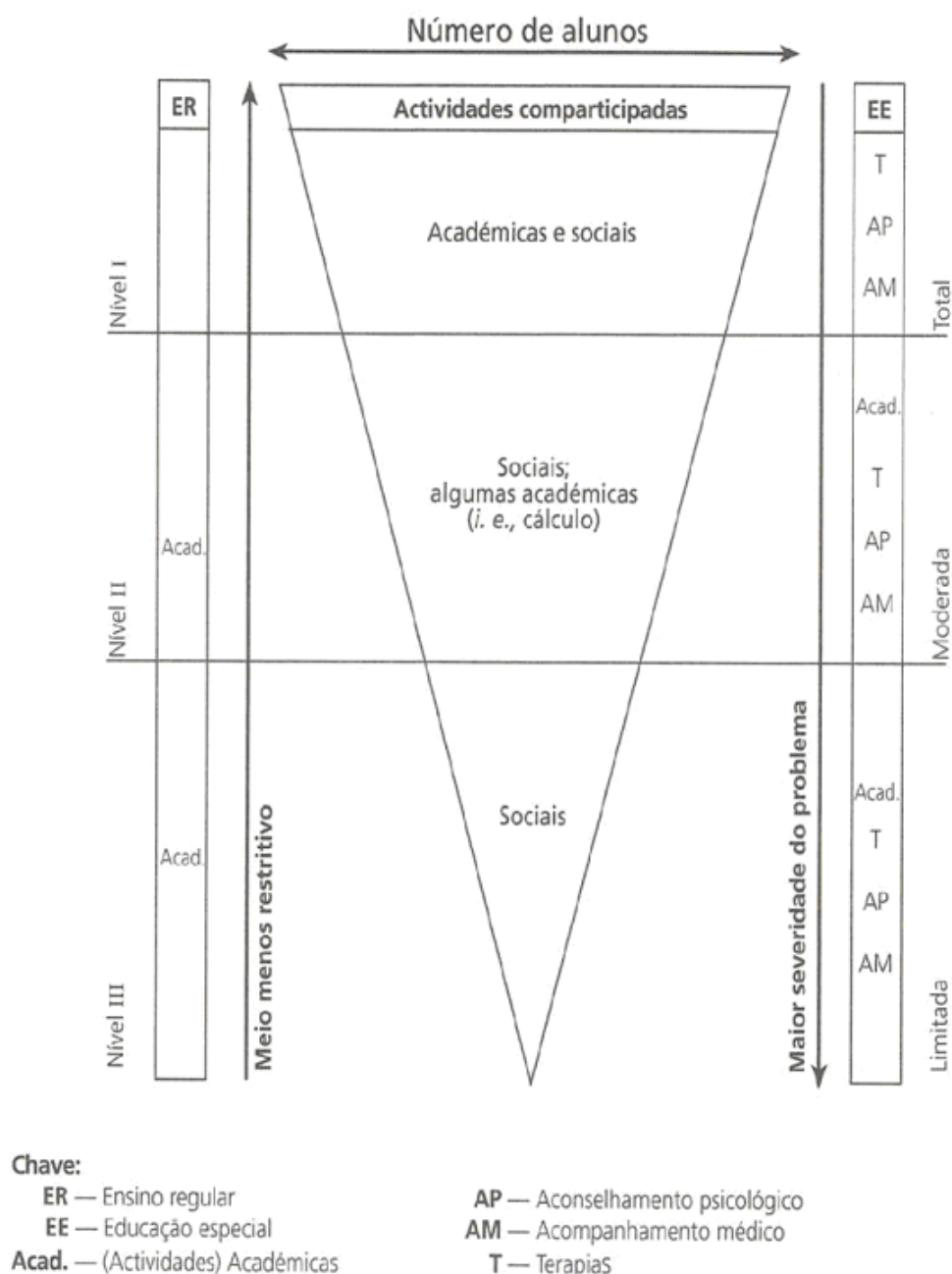


Figura2: Modelo de inclusão progressiva (Correia, 2003, 2008)

A inclusão progressiva tem por base as atividades académicas e sociais decorridas num determinado espaço físico – a escola regular.

Analisando a figura 1, verificamos que as actividades comparticipadas vão aumentando à medida que a severidade do problema diminui. A maioria dos alunos com NEE encaixará numa inclusão de nível I. Só um pequeno número de alunos encaixa nos níveis de inclusão seguintes.

Inclusão deve, portanto, permitir a inserção de crianças com NEE nas classes regulares, recebendo todas as ajudas educativas adequadas e necessárias para cada aluno.

Esses apoios educativos, segundo Correia (1997), *“devem ser completados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um.”* (Correia, 2003, p.16)

Segundo Skrtic et. al. (1996) uma comunidade inclusiva deverá proporcionar que:

“os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo; os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias mas também envolvendo-se nos temas e actividades da sala de aula); os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efectivamente, os apoios de que necessitam”. (Correia, 2003, p.63).

Para Stainback & Stainback (1992), a escola inclusiva: *“é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoio tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades.”* (Correia, 2003, p.63).

No que respeita à realidade da sala de aula, descrevem algumas características desse modelo de escola: *“Diversidade como melhoria de aprendizagem interactiva; Respeito pelas diferenças tanto dentro como fora da escola; Adaptação e diversificação do currículo normal; Apoio aos alunos dentro da sala de aula; Colaboração entre profissionais; Participação dos pais na planificação educativa”.* (Correia, 2003, p.63).

Para Perpoint & Forest (2002), a escola inclusiva deve seguir os seguintes valores: *“aceitação, pertença à comunidade, relações pessoais, independência, considerando pais e professores como uma unidade de aprendizagem.”* (Correia, 2003, p.77).

Assim sendo, segundo Garcia (1996) & Salend (2001), a escola deve assumir os seguintes princípios:

“Considerar a totalidade dos alunos; Considerar e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; Acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, expectativas; capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.” (Correia, 2003, p.75).

Ainda que exista uma vasta multiplicidade de programas inclusivos, é permissível encontrar entre eles algumas orientações comuns: a organização da sala,

as relações estabelecidas e as interações entre os alunos e o professor, factores que mais influenciam as aprendizagens; as estratégias mais eficazes são as que permitem que o currículo normal seja aplicado a uma maior diversidade de alunos com diferentes capacidades e níveis de conhecimento.

Citando Correia (2005) pode afirmar-se que *“a educação especial e a inclusão se constituem como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para facilitar aprendizagens, conduzindo à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente.”* (Serra, H. 2008, p.8).

O mesmo autor chama a este modelo de inclusão de “modelo de resposta à diversidade”, no qual “a sociedade é responsável pela mudança”, “a condição problemática da pessoa deve ser considerada” como também “o ambiente onde interage”. (Serra, H. 2008, p.9).

Neste sentido, afirma ainda que este modelo deve organizar-se em quatro partes: *“Conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; Planificação apropriada, com base nesse conhecimento; Intervenção adequada (baseada nas duas anteriores; Reavaliação (para adequação da programação”.* (Serra, H. 2008, p.10).

A escola inclusiva, além de garantir o sucesso das aprendizagens de crianças com NEE, deve também ter em consideração todos os pressupostos que permitam o sucesso de todos os alunos.

Correia (2003) baseando-se no Working Fórum on Inclusive School (1994), destaca alguns desses pressupostos que considera principais para a construção de uma escola inclusiva:

Um sentido de comunidade:

A filosofia adjacente a uma escola inclusiva pretende que toda a criança seja aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade deve ser valorizada, tendo como pilares: sentimentos de partilha, participação e amizade. Numa escola inclusiva tende a haver uma interligação entre todos os envolvidos, que os professores aprendam uns com os outros, que os alunos aprendam mais com os colegas e com os professores, que haja envolvimento dos pais e que o executivo partilhe ideias. Ou seja, que se crie uma comunidade coesa. Na sala de aula as atitudes, os valores as convicções que são próprias da filosofia inclusiva devem estar presentes.

Liderança:

A liderança é um dos principais fatores que levam a uma filosofia inclusiva. O órgão diretivo tem um papel fundamental no envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo docente da escola. É a ele que cabe transformar a escola numa comunidade de aprendizagem, de fazer com que os professores em conjunto com os pais e todos os membros da comunidade sintam que fazem parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão. Cabe-lhes promover ações de formação que permitam aos professores responder às necessidades de todos os seus alunos e considerar o tempo necessário para os educadores e professores planificarem para os seus alunos e saber partilhar a liderança com os restantes agentes.

Por último, deve propor a criação de equipas: equipas de planificação inclusiva cujo objectivo será planificar, dinamizar e avaliar o projecto de escola inclusiva, e as equipas de colaboração ou equipas de apoio educativo.

Colaboração e cooperação:

A filosofia inclusiva encoraja professores e alunos a promoverem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias tal como o ensino e aprendizagem em cooperação, tão necessário ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Desta forma, exige-se mudanças quanto ao papel dos intervenientes. O professor ou educador passa a intervir mais diretamente com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, o psicólogo passa a trabalhar mais diretamente com os professores ou educadores e os pais e outros agentes educativos passam a participar de forma mais ativa no processo de aprendizagem dos alunos.

Deve ser disponibilizado um sistema de apoio que em vez de esperar que o professor seja um poço de conhecimento, lhe permita resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa.

Os professores da escola também devem colaborar com as famílias consideradas membros valiosos de equipa e participativas nas tomadas de decisão. O atendimento às famílias deve ser feito de forma amigável, respeitando os seus valores, estabelecendo prioridade e dando-lhe tempo de adaptação.

Por fim, a escola deve colaborar com a comunidade, nomeadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos.

Serviços e flexibilidade curricular

Na escola inclusiva não se deve considerar que o percurso do aluno esteja determinado pelas exigências curriculares pré-estabelecidas. O currículo a determinar para o aluno deve ter em conta as suas necessidades e características e de forma a flexibilizar o trabalho em grupo e apresentando os temas da forma mais simplificada possível para estimular a participação.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem beneficiar de ensino individualizado maximizado por serviços de apoio especializado. Entenda-se por serviços apoio académico, apoio psicológico, apoio social e apoio terapêutico ou médico. Pode ainda considerar-se outros serviços que maximizem o trabalho dos professores ou educadores, tais como: educação física, as expressões, dança terapêutica e reabilitação visual.

Formação:

Todas as escolas devem ter uma especial preocupação com a formação do seu pessoal mediante os objetivos que define. No caso da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, essa formação torna-se obrigatória para lhes ser prestada uma educação adequada.

Pelo menos os educadores, os professores e os assistentes operacionais precisam receber formação específica para perceberem a problemática dos seus alunos, a forma como atuar no sentido de elaborar estratégias e qual o papel das novas tecnologias na educação dessas crianças.

É extremamente importante que todos estejamos preparados para podermos prestar todos os apoios necessários e adequados a todos os alunos fornecendo-lhes oportunidades de aprendizagem.

Para se implementar um modelo inclusivo, os profissionais têm de adquirir e aperfeiçoar as suas competências.

A filosofia de escola inclusiva altera o papel dos profissionais de educação. Passam a ter um papel mais ativo no processo de ensino - aprendizagem, pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão.

A boa preparação dos profissionais para exercerem estas novas funções e responsabilidades exige um modelo de formação contínua.

Apoios educativos:

Na escola inclusiva o papel dos apoios é elementar. Os apoios destinam-se a dar ao aluno com Necessidades Educativas Especiais competências que contribuam para a sua inserção futura na sociedade de forma autónoma e responsável.

Os agentes que devem personalizar os apoios deverão ser assistentes operacionais e o professor de apoio.

A assistente operacional deverá ter habilitações académicas ao nível do 12º ano e cujas atribuições além de organizar as tarefas rotineiras, deverá também ter o registo de assiduidade, vigilância no recreio e no autocarro, supervisão das refeições e execução de tarefas programadas pelos professores e educadores, prestando-lhes ajuda e assistência participando nas reuniões de equipa.

O professor de apoio deve ter habilitação própria, cuja função deve ser análoga às suas áreas fortes de docência e levar o aluno a adquirir as respetivas competências numa determinada área.

Serviços e apoios de Educação Especial:

Os serviços de Educação Especial destinam-se a responder às necessidades específicas dos alunos com base nas suas características e de forma a maximizar o seu potencial.

Na escola, estes são prestados pelo professor de Educação Especial, que deve prestar um apoio muito mais indireto.

Na equipa este deve saber: adequar o currículo normal de forma a facilitar as aprendizagens do aluno com Necessidades Educativas Especiais; propor serviços de ajuda para garantir o seu sucesso na sala de aula e fora; modificar as avaliações para que os alunos possam aplicar e mostrar o que adquiriram.

Quanto ao seu desempenho profissional, o professor de Educação Especial deve: trabalhar em colaboração com o professor de Ensino Regular; fazer trabalho de consultoria com todos os intervenientes; planificar conjuntamente com o professor da turma; trabalhar com o aluno com NEE dentro ou fora da sala de aula.

Em conclusão, podemos afirmar que, se todos os intervenientes educativos mencionados na descrição dos pressupostos supracitados desempenharem o seu papel na totalidade e seguirem o que deve ser uma verdadeira escola social e comunitária, estaremos todos a contribuir para o pleno envolvimento da comunidade na vida daqueles que necessitam de ajudas educativas especiais. Denota-se que o professor, tanto do Ensino Regular como de Educação Especial, têm uma função

extremamente importante. Cabe-lhes promover a cooperação entre escola, família e comunidade e colaborar na procura das melhores estratégias para minimizar as dificuldades dos alunos com NEE.

Contudo, é muito importante que os professores que vão iniciar um trabalho com os referidos alunos, tenham uma perceção positiva sobre o que são as Necessidades Educativas Especiais, tenham conhecimento mínimo de todo o trabalho necessário realizar ao longo do tempo e que apresentem uma atitude de flexibilização, aceitação e responsabilidade.

As atitudes dos professores para com a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula são muito importantes para que se dê seguimento à escola inclusiva. São importantes quer a atitude quer a forma como proceder ou demonstrar uma intenção perante alguma coisa ou alguém. Assim, a forma como os professores agem perante a diversidade pode influenciar ou não a inclusão.

2.2. O papel e as atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

Ser professor não pode ser encarado com imparcialidade. Essa profissão “...é sempre exercida por referência a um dado quadro de valores, a um conjunto de princípios éticos.” (Infância e juventude: pontes de inclusão, 2003).

Isabel Baptista (1998), afirma que: “...a primeira lição do educador está, mesmo na sua presença. E num mundo conturbado, como aquele em que hoje vivemos, onde a afirmação de “aldeia global” é cada vez mais constante, verificamos que a docência continua a ser uma profissão de inquestionável alcance ético tendo mesmo alguns países adoptando códigos deontológicos para regular o seu exercício”. (Infância e juventude: pontes de inclusão, 2003).

Hoje em dia, ser professor tem inerente: “*intervir no processo de construção do ser humano, na aquisição de hábitos e costumes por parte dos alunos, na formação do seu carácter. Educar, além de incidir sobre o saber, o saber fazer e o saber ser, deve preparar, inclusive, para o saber viver com.*” (Infância e juventude: pontes de inclusão, 2003).

Os professores que se preocupam realmente com a inclusão e que pretendem mesmo incluir todos os alunos na mesma sala de aula têm que repensar a sua atuação, pois as suas atitudes são fundamentais para a plena implementação da escola inclusiva. Esta afirmação é explícita quando (Fullen, 1991) diz “... a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.” (Warnick, 2001, p.115).

Como a referida escola inclusiva nos remete para mudanças quanto aos métodos e práticas educativas, os professores não podem preocupar-se em demasia em ensinar e transmitir conhecimentos, mas antes, criarem condições e estratégias para irem ao encontro das aprendizagens. Essas estratégias devem ter em conta a diferenciação. Faz-se diferenciação pedagógica entendendo os diferentes estilos de aprendizagem e actuando tendo-os em conta.

O professor deve facultar aos alunos uma variedade de materiais e actividades para que eles consigam experimentar a melhor forma de aprender. Mesmo para o professor, essa diversidade de estratégias a usar é facilitadora pois, permite-lhe verificar qual a melhor forma de trabalhar com cada aluno.

Segundo Heinburge & Rief (2000), a maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afetam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. Afetam igualmente a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e

aceitar os outros. O professor não só ensina, como também exerce uma grande influência na forma como os alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em todos nós.

Um aspecto essencial do trabalho do professor consiste em assegurar que cada um dos seus alunos sinta que é um elemento vital para a ‘comunidade’, valorizado e respeitado pela sua individualidade. É necessário que o professor estabeleça uma relação com os alunos, que estimule neles o desejo de aprender e participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros. Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente a vida das crianças com quem trabalhamos.

Então, a inclusão dos alunos com NEE depende, em parte, da construção que cada professor fizer sobre o seu papel no processo de inclusão.

“As atitudes dos professores foram indicadas como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial)”. (Meijer, 2003, p.5)

Deste modo, e reportando-nos para a inclusão de alunos com NEE na sala de aula, verificamos que a atitude, positiva ou negativa, do professor perante os alunos portadores de NEE, influencia a sua inclusão.

Um estudo realizado por Simon, revela que a maioria dos pais de alunos com ou sem NEE considera que os professores não estão preparados para receber alunos com NEE na sala de aula. Nesse mesmo estudo constatou-se que: *“Os próprios docentes admitem que uma melhor formação lhes é necessária...”* (Simon, 2000, p.35).

O mesmo autor refere que num inquérito realizado por Brunet & Goupil no Quebec em 1983, professores e diretores de escolas admitiram que a sua formação base não era suficiente para efectivar a integração escolar.

Um professor estará a assumir uma atitude negativa, quando valoriza apenas o seu papel transmissor de mensagens e conhecimentos: *“Quando um professor se entrincheira atrás do seu estatuto, ele não pode perceber a situação afectiva da classe, ou seja, as expectativas dos diferentes personagens que a compõe”* (Vayer & Roncin, 1993,p.163), e não interioriza que antes de ensinar terá de avaliar o grupo a quem se destina a sua mensagem. *“(...) quando o professor entende a sua situação na classe como um papel, o de facilitar o desenvolvimento das crianças que lhe foram confiadas (...)”*. (Vayer & Roncin, 1993,p.163)

Atitude positiva será aquela em que o professor, encara a turma como um todo e o aluno com NEE como parte integrante da mesma. A partir daí terá predisposição para perceber a problemática do aluno e integrá-lo no grupo. Será também positivo que procure, em parceria com toda uma equipa (pais, director da escola, professores da turma, professor de educação especial, técnicos que interajam com o aluno), definir estratégias para melhor atender às necessidades especiais do aluno.

Para se efectuar a inclusão não basta que os professores reconheçam este conceito, necessitam também de empregar uma abordagem inclusiva do currículo. O currículo inclusivo baseia-se em práticas adequadas a todos os alunos. Para tal, “ (...) *é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferentes de conhecimentos prévios.*” (Jesus & Martins, 2000, p. 21)

Urge assim a necessidade de passarmos de uma pedagogia de ensino para uma pedagogia de aprendizagem. Em vez de se utilizar um ensino coletivo, o docente deverá “(...) *compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado proporcionar individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresente.*” (Jesus & Martins, 2000, p.22).

Assumir este compromisso conduz-nos a uma pedagogia diferenciada. Esta pedagogia exige ao professor adquirir conhecimentos que permitam entender o aluno como apenas mais um elemento de um grupo, dominar os mais actuais e diversificados métodos e técnicas de ensino e saber adaptá-los aos diferentes alunos.

Nos dias de hoje, ser professor é assumir uma responsabilidade pesadíssima e que talvez seja de difícil alcance a sua plenitude. No entanto, neste panorama tão amplo, educação e ensino são sinónimos de uma grande missão humana, pois são eles que acautelam o crescimento e aperfeiçoamento do ser humano. Esta tão nobre missão, exige aos professores:

- *que aceitem trabalhar em equipa, porque o ensino é uma tarefa colectiva;*
- *que aceitem uma formação especializada e contínua, porque as mudanças são muito profundas;*
- *que respeitem a ética e a deontologia da profissão que escolheram, porque o ensino é uma atividade eminentemente social;*
- *que aceitem uma postura de análise crítica e de humildade científica face aos novos problemas educativos, porque ninguém pode hoje assegurar que haja verdades eternas na profissão docente.*” (Sá, 2001, p.9).

Ora, para a escola inclusiva todos os alunos devem aprender dentro do mesmo contexto. Assim, surge a importância de articulação entre professores especializados (professores de Educação Especial) e os professores do ensino regular. Inicia-se assim a tal mudança de atitudes, todos os professores passam a estar envolvidos conjuntamente em todo o processo educativo dos alunos com NEE.

Para que a articulação entre os professores seja eficaz pode delinear-se qual o papel que desempenha o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular.

“O professor de Educação Especial servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais... e, assim construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação.” (Correia, et. al., 2003). Deverá assumir o papel de sensibilizador dos agentes educativos da inclusão.

É da sua responsabilidade “Familiarizar-se com os currículos e rotinas típicas de uma classe do ensino regular; Como membros de uma equipa, colaborar com os professores do ensino regular, na planificação e implementação de currículos, estratégias e actividades destinados a todos os alunos, particularmente aos alunos com NEE; ...estarem disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos com NEE; Promoverem, entre os alunos da classe, a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitir informações acerca dos procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunidade com alunos que apresentam NEE; Organizarem o plano educativo para alunos com NEE ao responsabilizarem-se por coordenar a implementação dos objectivos definidos para estes, identificar adaptações curriculares e instrucionais, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família; Prestarem a informação necessária sobre alunos específicos aos membros de equipa apropriados”. (Correia (org.), 2003,p.51)

Contudo, é o professor do ensino regular que “... tem a seu cargo o aluno com NEE na aula inclusiva” e “... proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe.” (Correia (org.), 2003, p.69).

É da sua responsabilidade:

“...colaborarem com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/actividades para todos os alunos, particularmente para alunos com NEE; Funcionarem como professor - base de todos os alunos; Serem os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos; Tomarem conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula; Prestarem informação de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, actividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras na sala de aula e expectativas de cada aluno; Contemplarem uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam; Promoverem as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe”. (Correia (org.), 2003,p.51-52).

2.3. O professor de Educação Especial e as crianças com Necessidades Educativas Especiais

O docente de educação especial é um docente com formação especializada e surge no apoio à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Para um conhecimento maior das suas competências, o Despacho Conjunto nº 198/99, de 3 de março, serve como referência, pois apresenta quatro grupos de competências deste profissional.

O primeiro grupo define as competências de análise crítica, sendo competência do docente, interpretar a escola e a organização do currículo, à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das Necessidades Educativas Especiais; Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional; Posicionar-se face a modelos de resposta às Necessidades Educativas Especiais e aos quadros conceituais que os fundamentam.

O segundo grupo define competências de intervenção, tais como: Identificar Necessidades Educativas Especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; Apoiar ativamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens; Proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das Necessidades Educativas Especiais; Desenvolver, com o docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes; Incrementar o desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto (revogado pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro), relativas a alunos com NEE; Organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respetivos projetos de integração educacional e social; Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa; Dinamizar a conceção e o desenvolvimento de projetos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.

O terceiro grupo diz respeito às competências de formação, de supervisão e de avaliação: Apoiar a formação contínua de professores do ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das

escolas; Apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogénas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos; Proceder ao diagnóstico de NEE dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

Por fim, o quarto grupo remete para competências de consultoria: Apoiar os órgãos de Direção Executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na conceção de projetos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos; assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação.

Segundo Lieberman (cit. In Nascimento, 2010): *“para indivíduos com incapacidades haverá sempre necessidades de serviços especiais, pois os professores de educação especial possuem saberes que os professores do ensino regular não detêm, tais como serem peritos numa dada problemática e articularem diretamente com outros membros de uma equipa alargada (...) para congregar esforços que respondam às necessidades de cada criança.”*

Nos dias de hoje não há dúvidas de que o docente de educação especial tem um papel fundamental nas escolas desde a intervenção precoce até ao final da escolaridade obrigatória. O docente de Educação Especial: *“(...) aponta, hoje em dia, para perfis de desempenho junto de populações sem problemáticas específicas independentemente do seu nível de educação ou de ensino, abrangendo competências de avaliação e intervenção direta e ainda a análise e a compreensão fundamentada quer das necessidades educativas do aluno, quer das necessidades da família e do contexto social.”*(ME, DGIDC, 2006)

Segundo a *European Agency for Development in Special Needs Education*, o apoio por parte dos professores especializados desempenha um papel crucial, já que não se pode esperar que todos os professores titulares de turma tenham o conhecimento suficiente para responder a cada necessidade específica. (EADSNE, 2003)

III- COOPERAÇÃO

3.1. Articulação pedagógica: contributos para a inclusão

Tendo como preocupação a melhoria das práticas pedagógicas, relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, considero importante refletir sobre a importância do trabalho em articulação entre o professor do Ensino Regular com o de Educação Especial.

Alguns estudos (Ripley, 1997; Salend; Duhaney, 1999; Argulles; Hughes; Schumm, 2000) defendem que a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia todos os estudantes e também os professores que se sentem renovados e entusiasmados. Além disso, estes estudos relatam melhorias dos alunos com Necessidades Educativas Especiais quanto a seu desempenho académico, auto-estima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares.

Partindo das investigações referidas, ressalta a ideia principal de que a estreita articulação na divisão das tarefas na planificação, apresentação, avaliação e, em suma, no trabalho desenvolvido na sala de aula, irá reflectir na construção de bom ambiente de ensino-aprendizagem, e será fundamental para a promoção da inclusão e do sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com Necessidades Educativas Especiais.

Esta articulação ganha mais importância na medida em que, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos na mesma sala de aula e a articulação entre os docentes do ensino regular com os de Educação Especial, na perspectiva da inclusão, deve ocorrer em todos os níveis e etapas do ensino.

Correia (2003) defende que, para a concretização da filosofia inclusiva, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar.

(Bruner, 1996) citado por Serrano (2005) esclarece que há necessidade de que a articulação funcional entre os professores titulares de turma e os professores de apoio seja concretizada de modo muito rigoroso. Efectivamente, para que a referida articulação se converta numa componente facilitadora da educação inclusiva, aquela deverá ser orientada, para a progressiva construção e consolidação de verdadeiros laços de cooperação e de colaboração entre aqueles profissionais, entre estes e os alunos e, nestes, entre uns e outros.

Contudo, Morgan (1993) considera que na maioria das escolas os professores são colegas apenas no nome, porque cada um trabalha de forma

individual, na planificação, preparação das aulas e do material e lutam por conta própria para resolver os problemas curriculares e de gestão.

Também Roldão (2007) defende que o trabalho colaborativo no plano discursivo parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores. No entanto, no que se refere à sua promoção das práticas de trabalho propostas aos alunos, no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes, ainda não são muito numerosas, e muito menos fáceis as práticas que se constituam, de facto, como autêntico trabalho colaborativo.

Para Maurice Tardif no essencial, o trabalho docente é realizado individualmente, mesmo quando estes colaboram uns com os outros, porque tal colaboração não ultrapassa a porta das salas de aulas (Correia, 2008).

O estudo realizado por Silva (2011) demonstra que existem dificuldades de diversa ordem como seja a falta de coordenação dos horários entre este dois grupos de docentes, o número elevado de horas de trabalho burocrático e por vezes o número elevado de alunos com NEE que são acompanhados no trabalho conjunto realizado entre os professores do ensino regular com os professores de Educação Especial para a inclusão dos alunos com NEE.

A falta de coordenação na criação dos horários dos professores do ensino regular com os de educação especial, que os permitam envolver-se em verdadeiras culturas de colaboração tem sido um obstáculo apontado em diversos estudos, como limitação para a interacção entre os professores devido as condições de trabalho propostas pelas escolas (Lortie, 1975; Flinders., 1988; Rosenholtz, 1988; McTaggart, 1989; Hargreaves A., 1998) cit. in Correia, 2007).

O elevado número de horas de trabalho burocrático é uma limitação também referida por (Pereira, 2004), quando afirma que na generalidade das reuniões de trabalho, cuja agenda contém pontos relativos à coordenação das actividades lectivas, apenas se procede à entrega das planificações elaboradas pelos subgrupos responsáveis e ao controle da progressão no programa, não se assistindo a um momento efectivo de diálogo e partilha de experiências.

Contudo, os resultados desta investigação permitem concluir que o trabalho de articulação desenvolvido entre os dois grupos de docentes são francamente animadores porque de um modo geral a maioria dos docentes do Ensino Regular dominam bem os aspectos legislativos, o conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais e de inclusão e demonstram disponibilidade para a realização de trabalho em equipas multidisciplinares. Porém, os docentes do Ensino Regular continuam a revelar alguns constrangimentos na realização da

articulação. Estes constrangimentos manifestam alguns receios em relação a todo este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária e adequada para lidar em sala de aula regular com os alunos com NEE, principalmente quando não dominam as problemáticas destes, como também referem Correia e Martins (2000) cit. in Correia, (2008).

Também McLeskey e Waldron (2007) expõem nos seus estudos essa dificuldade, porque defendem que o professor do Ensino Regular não tem formação para atender estes alunos, ou tem pouco tempo disponível para trabalhar em colaboração e proceder a alguns ajustes. Referem, ainda, que a inclusão e os programas inclusivos começaram com base no trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial sem o substantivo envolvimento do professor do regular.

O estudo realça a necessidade de reestruturação do modo de definir os horários dos professores pelas direções dos Agrupamentos Escolares, de modo a que os professores do Ensino Regular que tenham nas suas salas de aulas alunos com Necessidades Educativas Especiais, possam definir com os professores de Educação Especial momentos de trabalho em articulação na planificação e construção de materiais e em espaços com condições para o efeito, como defende (Hargreaves, 1998), quando afirma que uma maior sensibilidade e flexibilidade por parte dos directores das escolas na gestão da colegialidade podem certamente aliviar alguns dos seus efeitos indesejados. Para este investigador compete aos órgãos de gestão das escolas proceder a alterações nas estruturas de organização da escola, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores.

As dificuldades que se colocam à realização de trabalho em articulação entre estes dois grupos profissionais, passam, grosso modo, pela escassez de tempo, pela organização do trabalho definida essencialmente pela gestão dos estabelecimentos e pela formação específica, para que possam desenvolver trabalho diferenciado de modo a que não se exclua ninguém.

Também as investigadoras Sánchez e Castijón (2001) defendem que para desenvolver o trabalho colaborativo é importante que haja a flexibilização do horário dos professores do Ensino Regular, para responder mais ajustadamente o trabalho em articulação com o professor de Educação Especial.

A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser tida como o motor para a inclusão dos alunos com NEE, como defende Damiani (2008), quando refere estudos de Creese, Norwich e Daniels (1998)

realizado em Inglaterra, que apresentam evidências de que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efectivas de resolução de problemas dos estudantes.

Tendo em conta a importância do trabalho em articulação para inclusão e o sucesso das aprendizagens, principalmente dos alunos com NEE, é fundamental que sejam criadas nas escolas todas as condições necessárias a prática da articulação entre estes dois grupos de docentes, para que o trabalho de articulação que é desenvolvido essencialmente em sala de aula, quando existe possibilidade de o professor de Educação Especial lá estar, seja também realizado fora da sala, para a planificação, criação de materiais e avaliação de modo mais efetivo e eficiente.

3.2. A cooperação entre o professor do ensino regular e o docente de Educação Especial, na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais

Hoje em dia, com a evolução da Escola Inclusiva, assiste-se cada vez mais a uma grande necessidade de cooperação no trabalho entre docentes.

O termo cooperação é atualmente discutido, mas a sua definição tem sido pouco clara. Cooperar, colaborar ou trabalhar em equipa, são termos que nos levam ao trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, pressupondo a partilha de experiências, conhecimentos e o saber-fazer que podem resultar numa tomada de decisão coletiva ou numa ação cujo produto final traduz os contributos de cada um dos seus membros.

Johnson e Johnson (1989) definem cooperação como um processo interativo que proporciona às pessoas com diversos conhecimentos, soluções criativas para muitos problemas previamente definidos, sendo que a sua base é a interdependência social positiva.

Na perspetiva de Friend e Cook (2000), a cooperação pressupõe a participação ativa de duas ou mais pessoas que, possuindo qualidades e atributos diferentes assumem o compromisso de trabalhar em conjunto com vista a alcançar objetivos discutidos e estabelecidos no seio de uma equipa. Num plano ideal, a participação em experiências de natureza cooperada deve ser construída na base

do voluntariado com o objetivo de assegurar um compromisso de envolvimento natural neste processo.

Para Pugach e Johnson (1995), cooperação visa cumprir quatro papéis: apoiar ou suportar os colegas que enfrentam dificuldades; facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas; informar e partilhar experiências e prescrever um conjunto de medidas a ser aplicadas por outros colegas que beneficiam de uma ajuda complementar.

Indo ao encontro da afirmação de Snell e Janney (2000), o processo de cooperação desenrola-se através da identificação do problema, da sugestão de algumas soluções, da avaliação dos prós e contras dessas soluções, da seleção das soluções mais adequadas e do estabelecimento de um plano de ação. A probabilidade de se resolver com sucesso um problema de cooperação é muito maior do que individualmente, pois ocorre partilha de conhecimentos e de especialidades durante essa interação e a articulação de diferentes propostas promove uma solução mais adequada.

Jardim & Pereira (2006, p.136) especificam a definição de cooperação, como : *“a capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de agir em conjunto, com vista à realização de um fim comum, maximizando as potencialidades de cada indivíduo, de forma durável e equilibrada.”*

Pode concluir-se que a cooperação exige sentido de equipa, na qual cada indivíduo contribui oportunamente, buscando respostas e soluções para problemas comuns e produzindo resultados através de ações compartilhadas com vista a melhorar o desempenho de todos.

É importante que na inclusão das crianças com NEE, o professor se sinta predisposto a cooperar com o docente de Educação Especial e vice-versa, que os objetivos sejam definidos em conjunto tendo em vista o mesmo fim. Essa situação pode analisar-se na seguinte citação:

“Os valores partilhados tornam possível a cooperação da mesma maneira que a falta deles torna difícil o trabalho em conjunto.” (UNESCO, 2005)

É de referir também Morgado (2004) que analisa um conjunto de estudos que sugerem que a cooperação entre professores, pais e outros profissionais é *“uma das mais potentes ferramentas de desenvolvimento profissional, de qualidade na intervenção e na promoção de programas mais inclusivos”*. Este acrescenta ainda que a cooperação entre os professores de Educação Especial e o professor de

Ensino Regular, é a *“questão central na resposta ao desafio da qualidade e inclusão”* nas nossas escolas. (Morgado, 2004, p.42)

Ao nível dos professores, este tipo de trabalho entre pares potencia uma maior implicação do professor do Ensino Regular no processo da inclusão, fomenta interdependência profissional, estimula o diálogo e a resolução cooperativa de problemas práticos e reais. Desta forma, leva à reflexão sobre as práticas dos professores.

É importante que a cooperação aconteça não só entre os educadores da criança com NEE, mas também em toda a comunidade educativa, tal como justificada pela seguinte afirmação de Bénard da Costa et all. (2006):

“Uma boa gestão escolar depende do desenvolvimento ativo e criativo dos professores, auxiliares, assim como do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa destinado a satisfazer as necessidades dos alunos.”
(Bénard da Costa et all. ,2006)

IV- FORMAÇÃO

4.1. Formação dos docentes

Tendo em conta a importância da educação na manutenção das sociedades, é necessário reconhecer a necessidade de formação dos docentes que atendem às necessidades e desafios impostos pela educação inclusiva.

Tal como citado no documento composto e editado pela UNESCO, *Orientação para a Inclusão Garantindo o Acesso à Educação para Todos (2005)*:

“Aceitar a mudança é essencial para a aprendizagem. Isso significa que as escolas deviam fomentar a criação de locais onde os professores aprendam com a experiência da mesma maneira que eles esperam que os seus alunos aprendam com as tarefas e atividades nas quais estão envolvidos. Os professores que olham para si próprios como alunos dentro da sala de aula provavelmente terão mais sucesso na aprendizagem dos seus alunos (UNESCO, 2005).

Em várias investigações e abordagens científicas são referidas as lacunas na formação inicial dos professores. Segundo Nascimento (2011) verifica-se *“uma importante lacuna no enquadramento de novos cursos de formação de professores perspectivados segundo os princípios do processo de Bolonha, o Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro- que define as condições necessárias à obtenção de habilitação*

profissional para a docência- uma vez que não contempla a necessidade de preparar os futuros docentes na área da inclusão e das NEE.” (Nascimento, 2011, p.146)

Também Correia (2008), reforça que o *“resultado deste comportamento desastroso”* é que *“a maioria das instituições de ensino superior não está a considerar unidades curriculares respeitantes a estas matérias, na adequação dos seus planos de estudos.”*

Na *Declaração de Salamanca* podemos verificar que houve um apelo a todos os governantes incitando-os a *“garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.”* (UNESCO, 1994)

Segundo Nascimento (2010), defende-se assim a importância dos vários tipos de formação inicial, contínua e complementar para todos os elementos da equipa que, direta ou indiretamente, exercem um papel de relevo junto da criança e da família, incluindo, especificamente, áreas de estudo relacionadas com o trabalho em parceria, com as famílias e com os outros profissionais.

Tendo em conta as afirmações supracitadas, podemos concluir que os profissionais, neste caso os professores do Ensino Regular e mesmo os docentes de Educação Especial, carecem de formação ao nível das NEE e da educação inclusiva, nas suas formações base. A verdade é que o sistema escolar é cada vez mais burocratizado e as turmas vão crescendo, o que não facilita a busca de formação por parte destes profissionais.

Já Simon (1998) afirmava que: *“a necessidade de informação e formação é evidente. Não se pode deixar os docentes viver da ilusão de que a boa vontade e o interesse pela criança podem ser suficientes para aceitar uma criança deficiente numa classe.”*

PARTE II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1.1. NATUREZA DO ESTUDO

O presente estudo debruça-se na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo por objectivo geral investigar o trabalho de coadjuvação, entre o Professor Titular de Turma e o Professor de Educação Especial.

Este trabalho emerge da necessidade de adquirir suportes teóricos sobre a necessidade do trabalho de coadjuvação entre o Professor Titular e o Professor de Educação Especial, temática que se revela fundamental, do nosso ponto de vista, na inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais, em sala de aula, pois consideramos e acreditamos que, só unindo esforços na parceria destes profissionais, se poderá fazer face às dificuldades encontradas na inclusão de crianças diferentes na sala de aula do ensino regular.

Qualquer estudo, seja qual for o tema, obriga o recurso a métodos e técnicas de investigação.

No decorrer deste estudo foram várias as possibilidades metodológicas com que nos deparámos, contudo tivemos que seleccionar aquela que nos pareceu mais adequada.

Este trabalho de investigação tem um **design do tipo não experimental**, não procurando testar hipóteses nem operacionalizar variáveis.

Pressupõe uma **investigação exploratória**, procurando assegurar uma maior familiaridade com o problema, de modo a torná-lo explícito.

Por ser uma pesquisa bastante específica, podemos afirmar que ela assume a forma de um **estudo de caso qualitativo**, sempre em consonância com outras fontes que darão base ao assunto abordado, como é o caso da pesquisa bibliográfica e das entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema investigado.

O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores. Esta abordagem adapta-se à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre factores relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma

profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo (Yin, 1994).

Assim, Yin (1994) define ‘estudo de caso’ com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Ainda segundo Yin (1994), o estudo de caso é uma investigação que se baseia no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou instituição no seu contexto, utilizando para tal, entrevistas, observações, documentos, questionários, artefactos. A investigação num estudo de caso enfrenta uma situação técnica distinta, na qual, existem mais variáveis de interesse do que os dados evidenciam e contam com múltiplas fontes de evidência e com um desenvolvimento prévio de assuntos teóricos que conduz à recolha e análise de dados (Yin, 1994).

Por outro lado, Bell (1989) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos.

Fidel (1992) refere que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo. Estudos de campo são investigações de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador.

Já para Stake (1998), o estudo de caso é o estudo das particularidades e complexidades de um caso único, procurando compreender a sua atividade dentro de determinadas circunstâncias.

Bodgan e Biklen (1994), comparam o estudo de caso a um funil em que o início da investigação é sempre a parte mais larga.

Para Lincoln e Guba (1985) citados por Martins (2006), existem três razões para a utilização do estudo de caso:

- O fato de permitir fornecer uma informação detalhada sobre uma determinada situação num determinado contexto;
- O fato de permitir comunicar sobre a realidade, sobre as interações entre investigador e investigado e sobre os valores dos diferentes intervenientes.
- O fato de constituir um veículo ideal para a transmissão do que se passa na experiência.

Coutinho (2003), refere que quase tudo pode ser um ‘caso’: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Da mesma forma, Ponte (2006) considera que:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (Ponte, 2006, p.2).

Apesar de todas estas características demonstrarem a riqueza do estudo de caso, Yin (1994), aponta a falta de rigor que pode existir devido à dificuldade em generalizar um estudo de caso. Contudo, resta reconhecer que o importante do estudo de caso, não é generalizar os resultados obtidos, mas sim conhecer aprofundadamente casos concretos e particulares (Yin, 1994).

Um requisito para o reconhecimento científico e o sucesso do estudo de caso é a utilização dos seguintes processos metodológicos: elaboração de um protocolo de estudo, estabelecimento de uma base de dados, construção de uma cadeia de evidências e análise dessas mesmas evidências (Yin, 2005).

Relativamente, ainda, à existência de um desenho de estudo, Sandín (2003) refere que existem questões fundamentais, tais como, a identificação, seleção, contextualização e justificação do estudo.

Tal como já foi referido, o estudo segue uma **metodologia qualitativa** com abordagem de práticas descritivas e interpretativas.

Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

1.2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Um trabalho de investigação não pode meramente passar pela sensibilização da classe de docentes, pois trata-se de um estudo científico, que procura um problema que seja relevante do ponto de vista teórico e prático, ou seja, tem de ser explícito quanto à aquisição de novos conhecimentos e cuja resposta traga benefícios.

Deve ser também um tema/problema do agrado do investigador, pois, deste modo o processo de investigação decorre com mais empenho e entusiasmo por parte do mesmo, chegando mesmo ao sucesso da investigação.

A definição do problema apresenta-se como uma questão de cariz muito importante, visto nos guiar para um estudo que pretendemos desenvolver. (Tuckman, 2000).

Assim, o trabalho que nos propomos realizar, aborda a problemática da inclusão dos alunos NEE em contexto de sala de aula: o trabalho de coadjuvação entre o professor do Ensino Regular e o professor de Educação Especial.

Hoje em dia fala-se muito em inclusão educativa mas, na prática, nem sempre a inclusão acontece verdadeiramente. A legislação actual contempla que a educação é um direito para todos, sem qualquer exceção. Desse modo todas as crianças e adolescentes, mesmos os portadores de deficiência, seja ela qual for, têm o direito a frequentar a escola regular. Sempre que tal se verifique e que essas crianças sejam abrangidas pelo decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, chamamos à escola de Escola Inclusiva.

Se não forem reunidos todos os esforços por parte da escola e dos professores para incluírem crianças com NEE na escola regular, o seu desenvolvimento integral e harmonioso pode ser gravemente afetado.

Desse modo, atribui-se um papel importante ao professor e à escola pois, em conjunto e através de estratégias e consciencialização de toda a comunidade deverão evitar a discriminação e o isolamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Estes alunos devem ser aceites como membros integrantes da sociedade. O primeiro passo para minimizar essa discriminação, que ainda se verifica nos dias de hoje, deve ser o acolhimento dos alunos com NEE num mesmo espaço que os alunos sem necessidades educativas. Esse passo deve ser orientado pelo professor do Ensino Regular em parceria com os professores de Educação Especial.

Pretende-se saber como atender alunos diferentes, utilizando uma metodologia de "Ensino em Cooperação", articulando o trabalho entre os docentes da turma e os docentes de educação especial, de modo a promover estratégias de ensino mais diferenciadas e diversificadas que facilitem a aprendizagem e favoreçam o sucesso educativo de todos eles, no âmbito da filosofia de uma Educação para Todos (Ainscow, 1995; Morgado, 2004; Niza, 1996).

É urgente a mudança para uma pedagogia centrada no grupo, que aceite, integre e valorize a diversidade como factor natural em todos os grupos humanos e como fonte do seu próprio enriquecimento. Está sobejamente demonstrado que a

coadjuvação entre docentes melhora a sua prática e constitui um meio valioso de ajudar os que procuram aplicar novas maneiras de trabalhar no contexto da sala de aula.

1.3. PERGUNTA DE PARTIDA

A pergunta de partida é o fio condutor para toda a nossa investigação. O investigador está obrigado a escolher um fio condutor que seja tão claro quanto possível, por forma a estruturar o trabalho sem demora e com coerência.

Segundo Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1998) a fórmula eficaz para o projeto de investigação consiste em elaborar uma pergunta de partida onde se procura traduzir o mais exatamente possível aquilo que se procura saber, elucidar, ou seja compreender melhor.

A pergunta só terá utilidade se for formulada corretamente. Uma fórmula eficaz para saber se a pergunta é precisa ou não, consiste em, formular a mesma a um grupo de pessoas. Cada uma delas vai explicar como compreendeu a pergunta. Se todas as interpretações convergirem e corresponderem à intenção do seu autor, então teremos a certeza que está bem formulada. Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van(1998).

Neste projeto, a minha pergunta de partida é a seguinte:

“Qual o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial, no 1º CEB?”

1.4. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

1.4.1.Objetivo geral

- Compreender o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial no 1º CEB.

1.4.2.Objetivos específicos

Admitindo o objetivo geral em cima citado, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- Saber se os docentes do 1º CEB e da Educação Especial realizam um trabalho de coadjuvação;
- Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Educação Especial;
- Analisar as concepções dos docentes do 1º CEB e Educação Especial sobre a importância do trabalho coadjuvado;
- Entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças NEE na sala de aula;
- Analisar opiniões sobre estratégias utilizadas pelos docentes na inclusão das crianças com NEE em sala de aula;
- Analisar a perceção dos docentes sobre a necessidade de formação contínua no âmbito da Educação Especial.

1.5. PERGUNTAS ORIENTADORAS

- 1) Será que os professores do 1º CEB e os professores de Educação Especial realizam um trabalho coadjuvado?
- 2) Como é realizada a coadjuvação entre os docentes?
- 3) Como interfere a coadjuvação entre docentes, na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?
- 4) Que tipo de estratégias adotadas por estes docentes em sala de aula poderão promover o trabalho de coadjuvação?
- 5) De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE?
- 6) Será necessário que os docentes do 1ºCEB e da Educação Especial tenham formação contínua no âmbito das NEE para que haja efetivamente um trabalho de coadjuvação?
- 7) Quem promove as acções de formação contínua para os professores do Ensino Regular e da Educação Especial?
- 8) Os professores sentem a necessidade de maior formação na área das NEE?
- 9) De que forma é que a formação contínua em NEE, contribui para o trabalho de coadjuvação entre docentes?

1.6. POPULAÇÃO/AMOSTRA

Numa investigação qualitativa, a escolha dos participantes de um estudo é feita de forma intencional e estratégica, e não sob a forma de uma grande amostra com cariz estatístico (Patton, 1990).

Num trabalho como este, de natureza exploratória, a amostra deverá ser relativamente pequena, selecionada subjetivamente para maximizar a geração de informações utilizáveis. A amostra utilizada foi a **Amostra Não Probabilística por Conveniência**.

Assim, os elementos da amostra foram selecionados com a conveniência do pesquisador, foram pessoas que estavam ao alcance do mesmo e dispostas a responder a um inquérito por entrevista.

Os sujeitos do presente estudo serão então, três Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e três Professores de Educação Especial. Como forma de garantir o anonimato dos intervenientes do estudo, no desenvolvimento da investigação não serão identificados, os educadores/professores que foram entrevistados.

Protagonistas	Idade	Anos de Serviço
PER1	33	9
PER2	37	13
PER3	42	18
PEE1	34	12
PEE2	36	10
PEE3	40	17

Quadro 1: Caraterização dos professores entrevistados

Como se pode verificar, os seis professores entrevistados apresentam idades compreendidas entre os 33 e os 42 anos de idade, cuja média é 37.

Os docentes possuem entre 9 e 17 anos de serviço, ajustando-se a uma média de 13 anos de serviço.

Protagonistas	Habilitações Académicas
PER1	Licenciatura - 1º ciclo Pós-Graduação em Educação Especial (domínio cognitivo e motor)
	Licenciatura – 1º e 2º ciclos (variante de Matemática e

PER2	Ciências da Natureza
PER3	Licenciatura – 1º ciclo
PEE1	Mestrado em Educação Especial
PEE2	Licenciatura - 1º e 2º ciclos (variante de Português e Francês) Pós-Graduação em Educação Especial (domínio cognitivo e motor)
PEE3	Licenciatura - 1º e 2º ciclos (variante de Educação Visual e Tecnológica) Pós-Graduação em Educação Especial (domínio cognitivo e motor)

Quadro 2: Habilitações Académicas dos professores entrevistados

Como se pode observar no quadro 2, cinco dos professores entrevistados, quer do Ensino Regular como da Educação Especial, possuem o grau de Licenciado. Apenas um professor (de Educação Especial), possui o grau de Mestre.

1.7. PROCEDIMENTOS

Como refere D'Oliveira (2007) fazer investigação tem como significado “*desenvolver um trabalho para melhor se conhecer um determinado fenómeno.*”

Em Ciências Sociais, a produção de conhecimento e o processo de investigação estão normalmente associado a paradigmas, qualitativo e quantitativo, estando o método usado ligado a uma perspetiva paradigmática específica. Estes paradigmas são detentores de características particulares que se diferenciam um do outro. Segundo Bardin (1988) citado por Nogueira (2009), os paradigmas quantitativos e qualitativos “*não têm o mesmo campo de acção*”. Enquanto o primeiro obtém dados descritivos através de um método estatístico, o segundo corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos.

Na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), *“a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”*. (Bogdan e Biklen, 1994, p.47),

Nesta abordagem, usa-se a descrição como método de recolha de dados, e a sua posterior análise tende a ser indutiva, prendendo-se com o desenvolvimento de conceitos, a descrição de realidades e a compreensão dos fenómenos. Relativamente aos problemas com o uso da abordagem qualitativa, os mesmos autores referem o facto de ser demorada, de a síntese de dados ser difícil, de apresentar problemas de garantia, o facto de os procedimentos não serem standardizados e a dificuldade de estudar populações grandes. Martinelli (1999), cit. por Oliveira (2010), refere que *“em pesquisas de análise qualitativa todos os factos e fenómenos são significativos e relevantes”*. (Oliveira, 2010, p.38)

Tendo em atenção as características do estudo considerou-se que o **paradigma qualitativo** era aquele que oferecia maiores possibilidades de atingir os objetivos propostos. Neste paradigma, os dados recolhidos são *“ricos em pormenores descritivos (...) e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo (...) formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade (...)”* (Bogdan e Biklen, 1994, p.16).

Usando a definição de Grawitz (1993), Carmo e Ferreira (1998) referem que os métodos são:

“um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, (...) um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar as técnicas.” Relativamente às técnicas, que são *“procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e fenómeno em causa”* (Idem p.175).

A escolha das técnicas a usar está dependente do objetivo da investigação, que, por sua vez, está dependente do método usado.

Num trabalho de investigação que assente no estudo de caso utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados. Inicialmente recorre-se à pesquisa bibliográfica e a *‘posteriori’* utiliza-se outras técnicas de investigação, tais como a entrevista ou o questionário, de modo a complementar o trabalho.

No âmbito da investigação interpretativa, a opção tomada vai para a modalidade de estudo de caso qualitativo, por se pretender responder a questões de natureza explicativa, do tipo “como” e “porquê”, que proporcionem uma descrição holística de um fenómeno sobre o qual o investigador não tem, nem deseja ter, qualquer controlo, e que está identificado e delimitado. (Merriam & Yin, 1989). Foi

intenção tentar compreender processos que ocorrem em contextos organizacionais específicos.

O estudo teve como contexto seis docentes pertencentes a um Agrupamento de Escolas do Concelho de Valongo, e como propósito central estudar o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial, no 1º CEB.

Segundo Fortin (2003) *“o estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo.”*

Para Yin (1988), cit. por Carmo e Ferreira (1998), o estudo de caso *“constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de «como» ou «porquê»; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu contexto.”*

Algumas das vantagens apresentadas por Fortin (2003) no que respeita ao estudo de caso é a informação detalhada que se obtém e o fato de se poder extrair ideias e ligações entre variáveis e verificar as hipóteses. Todavia, tem como limitações a transferência de resultados a outras populações ou situações, a dificuldade em comparar dados e estes poderem ser incompletos.

De acordo com De Bruyne *et al.*, cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), *“O estudo de caso caracteriza-se (...) pelo facto de que reúne informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível”. Assim, pretendeu-se ilustrar “relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular.”* (Bell, 2010, p.24).

Atendendo à natureza do produto final que se pretende obter na presente investigação, optou-se pela **análise interpretativa dos dados**, pois o investigador intervém na “elucidação” e “exposição” do fenómeno e não pode colocar-se fora dele. Ao contrário, a análise de conteúdo faz-se apenas de acordo com o conteúdo das respostas dos entrevistados e não, com as opiniões individuais do investigador.

Entendemos que, para esta investigação, o tipo de estudo de caso adequado é o interpretativo. Para além da descrição do fenómeno em estudo, inclui também uma dimensão analítica, que desenvolve categorias conceituais, que podem ilustrar, apoiar ou colocar em causa pressupostos teóricos previamente existentes. O nível de abstração e concetualização acerca do fenómeno pode ir desde a sugestão de relações entre variáveis até à construção da teoria. (Merriam, 1988)

Nesta investigação utilizou-se como técnica de recolha de dados, o ***inquérito por entrevista***.

O inquérito por entrevista é uma técnica de recolha de informação preciosa, na medida em que, privilegia o contacto e a recolha de informação com pessoas especializadas no assunto e que nos ajudam a melhorar o nosso conhecimento ou são pessoas que, pela sua ação ou responsabilidades, estão familiarizadas com o objeto de estudo.

As entrevistas utilizadas, elaboradas para o efeito, tiveram como destinatários Professores de Educação Especial e Professores de Ensino Regular.

1.8. INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO: INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Neste momento do processo investigativo, com a problemática e os objectivos definidos, as questões de pesquisa traçadas e opções metodológicas delineadas, passamos à apresentação e justificação do instrumento de recolha de dados a adoptar.

Assim a recolha de dados processa-se em duas fases:

- a) Numa primeira fase, debruçamo-nos numa **pesquisa bibliográfica**, onde procuramos aprofundar as principais teorias, modelos e autores que servirão de fundamento à investigação.
- b) Numa segunda fase, e uma vez que os indivíduos interagem em função daquilo que as coisas ou os outros significam para si, sendo os significados produzidos pelas interpretações que deles fazem ao interagir (Almeida e Freire, 2000), consideramos muito importante o uso do **inquérito por entrevista** como via de acesso ao posicionamento dos professores face à inclusão, mais concretamente ao eventual trabalho de parceria em sala de aula entre o professor titular e o professor de Educação Especial de alunos com Necessidades Educativas Especiais, dado que este modo de abordagem é particularmente apropriado para aceder aos conhecimentos, informações, valores, preferências, atitudes e crenças (Tuckman, 1972, cit. in Cohen e Manion, 1990).

O método da entrevista a utilizar requer que seja feita uma análise interpretativa dos dados, o que indicia uma abordagem qualitativa porque o estudo enquadra-se num paradigma qualitativo, em que a entrevista constituirá a técnica de recolha de dados seleccionada para este estudo. Com efeito, segundo (Patton, 1987) a análise

qualitativa permite obter a compreensão das razões dos sujeitos e das suas intenções, de modo a perceber os ‘porquês’ dos acontecimentos estando o mais próximo possível dos participantes para observar o modo como estes vivem e sentem as situações.

Assim sendo, conclui-se que, para estabelecer uma articulação entre o quadro teórico e as práticas pedagógicas, no que constitui o trabalho de parceria entre os docentes, a abordagem qualitativa em que a entrevista constituirá a técnica de recolha de dados seleccionada para este estudo apresenta-se, do nosso ponto de vista, como a melhor opção. Contudo, há que ter em conta que “ *a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sensibilidade, do conhecimento e experiência do investigador.*” (Carmo & Ferreira, 1998, p.181)

Segundo Lessard-Hebert et al. (1994), a recolha de dados implica uma opção teórica relativamente às unidades que virão a ser observadas. “*Cada unidade representa um aspecto específico da realidade e não toda a realidade*” (Evertson & Green, 1986 *cit in* Lessard-Hebert et al., 1994).

Este modo de recolha de dados percebe apenas um segmento da realidade da percepção dos professores especializados e professores do ensino regular, no que diz respeito até que ponto o seu trabalho em parceria beneficia (ou não) a inclusão destas crianças, e não toda a realidade. Neste contexto, a entrevista será o instrumento de investigação utilizado para ajudar a conhecer o processo dinâmico que responde às características e às necessidades, destas crianças, no sentido de promover uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: académico; socioemocional e pessoal (Correia, 1995).

O objectivo não será o de formular juízos de valor mas tentar compreender as concepções profissionais dos entrevistados (Bogdan & Bilken, 1994).

A entrevista consiste num encontro entre duas pessoas, a fim de que se obtenham informações a respeito de um determinado assunto. Neste caso concreto, pretendemos obter informações concretas sobre se o trabalho de parceria entre o Professor do Ensino Regular (1º Ciclo) e o Professor de Educação Especial e perceber se tal coadjuvação favorece (ou não) a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Privilegiamos a **entrevista semi-estruturada**, que será elaborada a partir de um guião, previamente estruturado, com questões abertas, de forma a deixar o entrevistado à vontade para desenvolver a resposta na direção que lhe pareça a mais adequada na situação exposta. A duração média será de vinte minutos e serão gravadas a fim de facilitar a sua posterior transcrição e análise.

As entrevistas semi-estruturadas (ou semi-directivas, de acordo com Quivy et al, 1992), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direcção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes.

Para Mucchieli (1994), o objectivo da boa entrevista é a compreensão exacta do que o entrevistado pensa e sente sobre determinada situação. Assim, procuraremos fazer com que os mesmos falem sobre si próprios, considerando um conjunto de aspetos, no sentido de fornecer pistas que me levem a compreender, com maior pormenor, o que pensam e como agem face à problemática em estudo.

Para Bogdan e Biklen (1994), as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados relativamente às perspetivas dos inquiridos, o que permite, através da linguagem utilizada, desenvolver de uma maneira intuitiva uma ideia sobre o modo como os protagonistas das mesmas interpretam os assuntos em questão.

Também De Ketele Rogiers (1991, p.19) perspetivam a entrevista como uma das técnicas mais importantes nos estudos sobre educação, salientando que a mesma compreende uma *“recolha de informações que consiste numa conversação (...) a fim de obter informações sobre factos ou representações (...), tendo por referência os objectivos de recolha de informações”*.

Em Apêndice encontram-se os **Guiões de Entrevista (Apêndice 1)** aplicados aos docentes inquiridos.

1.8.1. REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Para proceder à realização das entrevistas foi necessário contactar individualmente os seis professores que se haviam mostrado disponíveis para participar neste trabalho de investigação, no sentido de acordar com cada um as datas de realização, bem como os locais e as horas mais convenientes.

No contato inicial que se estabeleceu com os intervenientes, estes foram informados sobre as finalidades do estudo e sobre o tempo que poderia exigir a sua participação, tendo-se ainda assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados, de modo a respeitar a sua privacidade.

As entrevistas foram efetuadas durante os meses de outubro e novembro de 2013, sendo o calendário definido em função da disponibilidade de cada interveniente.

Todos os docentes autorizaram a gravação áudio, a duração das entrevistas oscilou entre vinte minutos e meia hora, e todas elas decorreram num clima de cordialidade, de simpatia e de colaboração.

Após a realização das seis entrevistas procedeu-se à sua transcrição. Neste processo procurou-se ter em conta a forma e o sentido de cada uma das narrativas e, no final, foi possível obter os seis protocolos. De modo a assegurar o anonimato dos intervenientes e a confidencialidade das informações facultadas, substitui-se o nome próprio de cada entrevistado e retiraram-se do texto todas as referências a nomes de pessoas, de escolas e de agrupamentos.

1.9. TRATAMENTO DE DADOS

A análise de dados deverá ser pertinente, válida e fiável. Pertinente porque não nos devemos enganar no tipo de tratamento a efectuar, isto é, nos objectivos da análise de dados. Deve ser válida porque devemos ter a certeza de que o trabalho realizado é precisamente aquele que nos propusemos efectuar. Deve ser fiável para nos permitir redigir conclusões consistentes (De Ketele & Roegiers, 1993).

Independentemente de aplicarmos uma metodologia qualitativa ou quantitativa num trabalho de investigação, o tratamento de dados é importante, porque trata-se do processo em que se resume, organiza, estrutura e se apresenta os dados. Para o tipo de entrevista em apreço é indicada a modalidade de análise qualitativa.

A opção pela **análise interpretativa**, centrada no significado que os indivíduos dão aos fenómenos, revela-se a indicada para o desenvolvimento deste estudo.

A investigação interpretativa coloca o “interesse central no significado humano, na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador”. (Erickson, 1986, p.119).

Esta é a característica distintiva deste tipo de investigação – a sua orientação para a depuração dos pontos de vista do indivíduo entrevistado. Como afirma Erickson, o que torna um estudo interpretativo “*é uma questão de foco substantivo e intenção e não uma questão de procedimentos para a sua recolha de dados*”. (Erickson, 1986, p.120)

Uma investigação pode basear-se em dados de natureza qualitativa recolhidos por um investigador em presença do fenómeno a estudar e, apesar disso, não ser interpretativa- basta que assente nas perspetivas do investigador e exclua as do

entrevistado. Ao fazer intervir o investigador na “elucidação” e “exposição” do significado, Erickson não pretende impor os significados do investigador aos de quem é entrevistado- antes pelo contrário. Trata-se aqui de reconhecer, como explica Merriam (1988), o papel da mediação do investigador na explicitação dos significados daquele que entrevista. O significado está embebido nas experiências das pessoas e mediado através das percepções pessoais do investigador. O investigador não pode colocar-se “fora” do fenómeno. Assim, há que admitir a natureza intersubjetiva dos significados contruídos, que resultam da interação entre os professores entrevistados e o investigador, o qual funciona como *“o instrumento primordial para a recolha e análise dos dados.”* (Merriam, 1988, p.36)

Esta questão não deve ser vista como uma fraqueza da investigação interpretativa, mas sim, como algo natural quando se subscreve uma perspetiva relativista da realidade. (Guba e Lincoln, 1994)

Além disso, a credibilidade das interpretações realizadas num estudo desta natureza pode ser acautelada por um conjunto de medidas. A explicitação por parte do investigador, no início do trabalho, dos seus pressupostos e expectativas em relação ao estudo, permite clarificar os seus efeitos nas interpretações subsequentes. A “triangulação”, que consiste na confrontação de informação proveniente de fontes diversas (Erickson, 1986), é uma outra forma de reforçar a coerência da interpretação feita. Um terceiro aspeto tem a ver com o envolvimento dos participantes no estudo no processo de interpretação e análise de dados. Estas três medidas foram tidas em consideração no desenvolvimento do presente estudo.

Após o emprego das entrevistas aos diferentes professores, as mesmas foram **transcritas** (protocolos de entrevistas) e analisados os dados através de **grelhas de análise** (apêndice V). A elaboração das grelhas teve como objectivo primordial, permitir de forma eficaz e objectiva, uma leitura horizontal dos dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados, de forma a possibilitar um levantamento de traços comuns às diferentes observações e entrevistas, bem como às diferenças entre elas.

No entanto, numa perspetiva exploratória e de natureza essencialmente qualitativa, é inevitável que certos aspetos da análise dos resultados fiquem em aberto. Será, por isso, necessário, partir dos próprios dados para os compreender ou explicar em função de uma análise articulada do conteúdo das entrevistas, descrevendo e sistematizando a informação recolhida.

As principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa

(Kaplan & Duchon, 1988). Assim, pensamos que esta metodologia de análise dos dados é a mais adequada para o tipo de pesquisa proposta, visto que, a partir dos dados que nos foram facilitados, é necessário uma organização sistemática para a descrição e interpretação dos mesmos.

Assim sendo, esta técnica prevê que os dados sejam trabalhados do seguinte modo:

1º) Preparação das informações: nesta etapa as entrevistas com os professores passam a constituir o objeto de análise, a informação recolhida através de depoimentos orais gravados é submetido à transcrição e organizado em forma de texto para posterior análise, a fim de verificar o quanto estavam de acordo com o objetivo central da pesquisa. Também foi estabelecido um código para cada entrevistado, com o propósito de facilitar a organização das informações e indicar a fonte nas citações durante a categorização e no texto final.

2º) Unitarização: após a leitura inicial das entrevistas, definem-se os tópicos mais abrangentes sobre os temas tratados, através dos recortes das unidades de significado que aparecem.

3º) Categorização: retoma-se a leitura das unidades de significado a fim de verificar outras unidades construídas a partir dos dados recolhidos, reunindo o que está mais próximo ao conteúdo.

4º) Descrição: após a conclusão da categorização, faz-se uma análise de todas as unidades que constituem cada categoria para identificar as principais ideias expressas, ordenando-as para produzir o texto com as citações diretas.

5º) Interpretação: no último momento, busca-se acerca da bibliografia existente sobre o assunto, confrontando ideias, num movimento interpretativo entre os conteúdos expressos nas entrevistas e interpretação do pesquisador para produzir o texto final.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
a)Caraterização dos Entrevistados	1) Idade.
	2)Habilitações Académicas.
	3)Anos de Serviço.
	4)Ano em que terminou a sua formação.
b)Importância da coadjuvação entre	5)Saber se os docentes do 1º CEB e da Educação Especial, realizam um trabalho coadjuvado.
	6)Conhecer como é realizado o trabalho de

docentes na inclusão de crianças com NEE	coadjuvação em Educação Especial.
	7)Entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças NEE na sala de aula.
c)Estratégias adotadas pelos docentes	8)Conhecer o tipo de estratégias utilizadas para que o trabalho de coadjuvação se processe efetivamente.
	9)De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE.
d) Importância da formação no âmbito das NEE	10)Realização de formação contínua no âmbito das NEE.
	11)Entidades promotoras das ações de formação.
	12)Necessidade de mais formação nesta área.
	13)Contribuição da formação contínua neste âmbito para o trabalho de coadjuvação entre docentes.

Quadro 3: Grelha de categorização dos dados das entrevistas

Após a análise minuciosa dos dados recolhidos, passar-se-á à apresentação dos resultados obtidos e discussão dos mesmos, como se pode verificar nos capítulos seguintes.

PARTE III- APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os dados relativos a cada um dos grupos de professores estudados- Professores do Ensino Regular e Professores de Educação Especial- a partir da análise dos dados das entrevistas.

Para cada uma das questões da entrevista, efetuou-se a correspondente análise das respostas. Estes refletem as perceções/representações dos intervenientes no processo educativo.

Os resultados são organizados respeitando as categorias e subcategorias presentes nas grelhas de análise dos dados (apêndices IV e V).

Ao realizar a leitura e para uma melhor análise das mesmas, foram criadas quatro grandes categorias: (a) Caracterização dos entrevistados; (b) Importância da coadjuvação entre docentes na inclusão de crianças com NEE; (c) Estratégias adotadas pelos docentes para a inclusão de crianças NEE; (d) Importância da formação no âmbito das NEE.

Para cada uma das quatro categorias, foram criadas outras subcategorias, num total de treze (quadro 3).

Categoria (a)- Caracterização dos entrevistados

Subcategorias

1) Idade

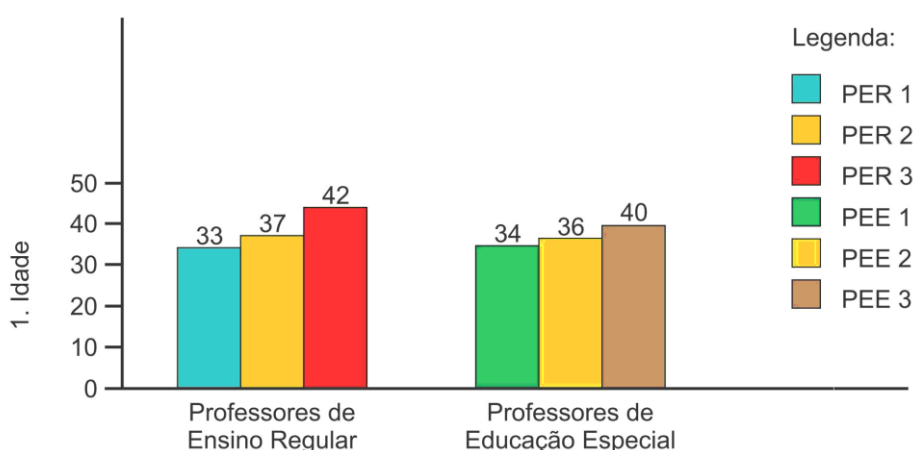


Gráfico 1- Idade dos entrevistados

Os professores entrevistados apresentam idades compreendidas entre os 33 e os 42 anos, cuja média é de 37 anos de idade.

2) Habilitações Académicas

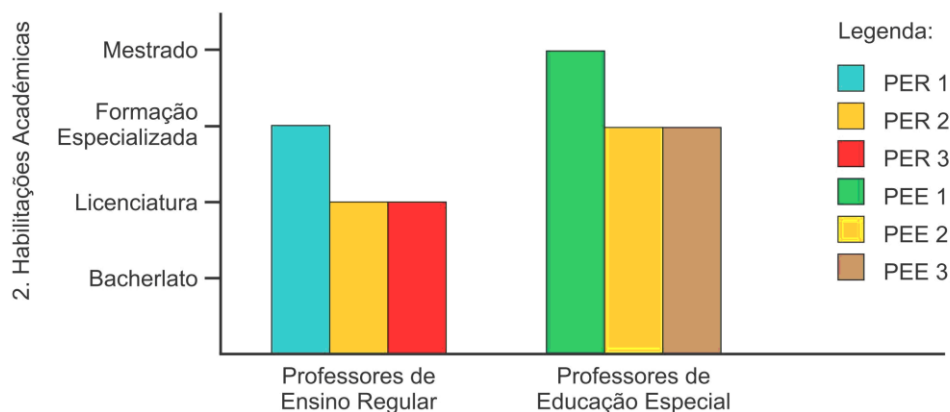


Gráfico 2 - Habilitações Académicas

Como se pode observar no gráfico 2, dos três Professores do Ensino Regular, apenas um tem uma Pós-Graduação em Educação Especial.

Dos Professores de Educação Especial entrevistados, dois têm a Formação Especializada, obrigatória para quem leciona os grupos 910, 920 e 930 e apenas um professor tem o Mestrado em Educação Especial.

Correia (2005) é da opinião que se devia repensar os planos de estudo existentes nos cursos de professores, dado que é importante que todos os docentes estejam preparados para responder às necessidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas, perturbações ao nível emocional, comportamental ou com problemas de comunicação, visto serem estas as mais diagnosticadas nos alunos com NEE. O autor aponta esta necessidade a nível da formação, ao verificar a existência de um fosso entre a área de formação dos docentes e as problemáticas evidenciadas pelos alunos com NEE.

Também não nos podemos esquecer que, para além dos conhecimentos técnicos especializados, outras variáveis terão a sua influência: o empenho, a experiência profissional neste âmbito, a capacidade de resolver problemas e o fator humano. Assim sendo, concordamos com (Ralha Simões, 1993), quando refere que o professor também tem de ter uma formação específica no domínio interpessoal, tendo em vista o desenvolvimento de competências interpessoais, estabelecendo relações abertas e autênticas não só com os alunos, mas também com os colegas e todos os intervenientes no processo educativo.

3) Anos de Serviço

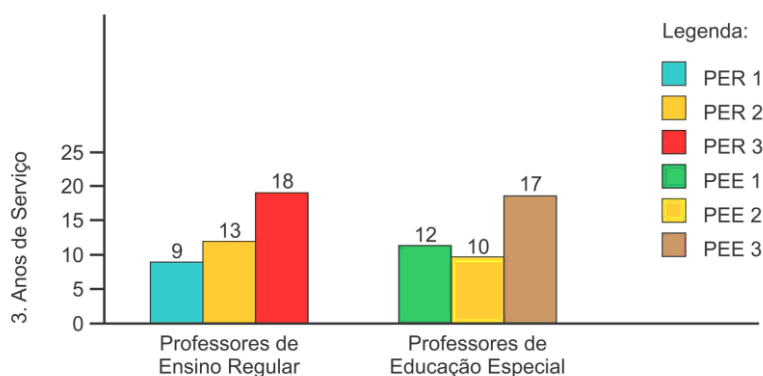


Gráfico 3 - Anos de Serviço

Os docentes possuem entre 9 a 18 anos de serviço, ajustando-se a uma média de 13 anos de serviço.

4) Ano em que terminou a sua formação

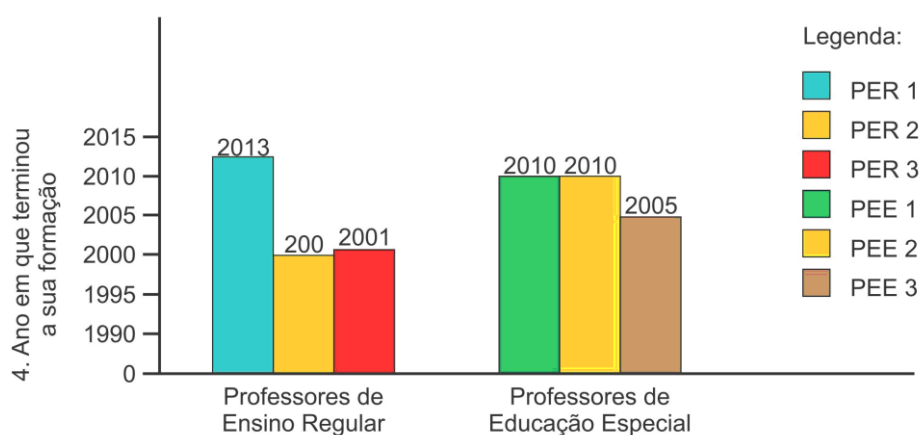


Gráfico 4 - Ano em que terminou a sua formação

No que diz respeito ao ano em os docentes entrevistados terminaram a sua formação, podemos verificar que três docentes terminaram recentemente e que outros três já terminaram há mais tempo.

Categoria (b)- Importância da coadjuvação entre docentes na inclusão de crianças com NEE

Subcategorias

5) Saber se os docentes do Ensino Regular (1ºCEB) e da Educação Especial, realizam um trabalho coadjuvado

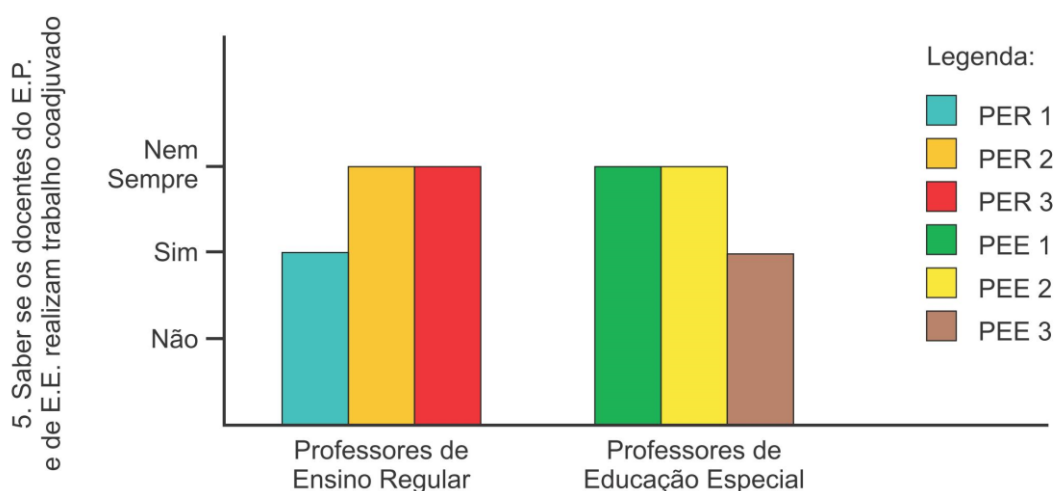


Gráfico 5- Saber se os docentes do Ensino Regular e da Educação Especial, realizam um trabalho coadjuvado

Analisando o gráfico, verificamos que apenas dois professores (um do Ensino Regular e um da Educação Especial), consideram que se realiza um trabalho coadjuvado no 1º CEB:

*“**Sim.** Os professores titulares de turma e de Educação Especial **trabalham em coadjuvação**, pois **estabelecem estratégias e põem em ação o PEI** para que o aluno com NEE atinja as metas propostas.”(PER1)*

*“**Penso que ... sim,** este trabalho de coadjuvação tem aumentado. Talvez devido à **mudança de mentalidades** acerca dos alunos com NEE. Há mais informação sobre*

as problemáticas e os **docentes titulares estão mais sensíveis a estes alunos. Procuram informação e estratégias** para trabalhar com eles e, quase sempre, procuram o professor de Educação Especial para pedir ajuda.” (PEE3)

Os restantes quatro docentes, consideram que nem sempre existe um trabalho de coadjuvação desenvolvido entre docentes:

“Na maior parte dos casos **sim**, mas já me deparei com **dois casos** em que os professores titulares de turma é que preparavam, sozinhos, todos os materiais e planificavam as atividades para os alunos com NEE.”(PER2)

“...isso seria o desejável, mas **nem sempre acontece**. Verifico que o trabalho coadjuvado **é uma realidade que predomina “formalmente”**, mas do qual nem sempre é retirada toda a rentabilidade.” (PER3)

“**Em alguns casos, sim**. Há casos em que a **planificação é conjunta** e **ambos complementam-se** no apoio prestado. Noutros casos o **trabalho é absolutamente independente** um do outro, **sem existir**, sequer, alguma **articulação**.” (PEE1)

“**Depende dos professores e do Agrupamento**. Alguns Agrupamentos primam pela parceria e coadjuvação, no entanto, vai sempre depender dos profissionais que aí trabalham em colocar, ou não, em prática, esta parceria.”(PEE2)

6) Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Educação Especial

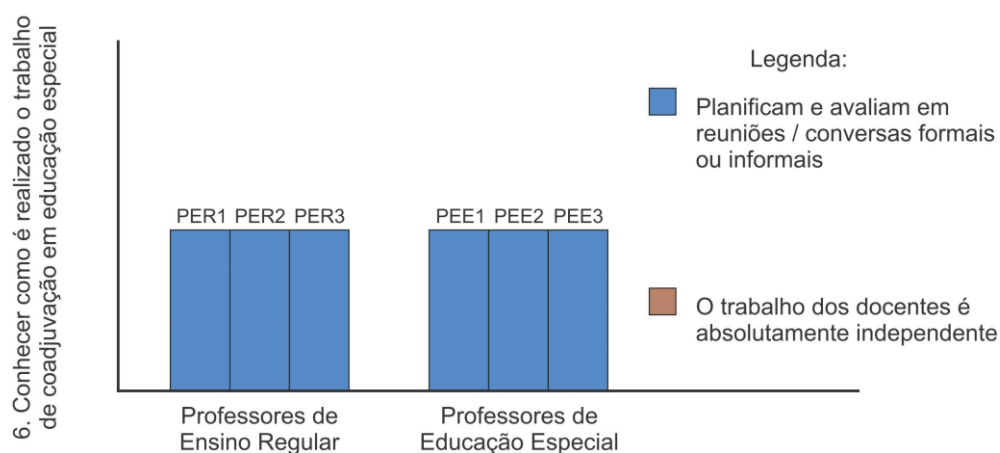


Gráfico 6 - Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Educação Especial

Todos os docentes consideram realizar um trabalho de cooperação e colaboração entre eles:

*“...**elaborei sempre o PEI** dos meus alunos, **em articulação** com o professor de Educação Especial, **delineei estratégias e planos de trabalho** para que o aluno pudesse **desenvolver as suas capacidades** e se sentisse sempre **incluído na turma.**”(PER1)*

*“...**tento reunir frequentemente** para que, juntos, possamos **planificar** as melhores atividades a desenvolver com estes alunos. **Previligia também** o contato dos encarregados de educação com o docente de Educação Especial...”(PER2)*

Assim, e ao ler esta resposta, não podemos deixar de achar importante que a cooperação aconteça não só entre os educadores da criança com NEE, mas também em toda a comunidade educativa. (Bénard da Costa et all. , 2006)

“...costumo optar por uma **reunião com o professor de Educação Especial para diagnosticarmos e enquadrarmos a situação.**” (PER3)

“... procuro que o meu trabalho seja o **complemento necessário do trabalho prestado pelo professor titular de turma**, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, como previsto no PEI.”(PEE1)

“Realizo esta coadjuvação através de **reuniões e/ou conversas formais /informais** com os docentes do ensino regular.”(PEE2)

“Realizo **reuniões e conversas formais/informais** com os docentes do ensino regular.” (PEE3)

7) Entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças NEE na sala de aula

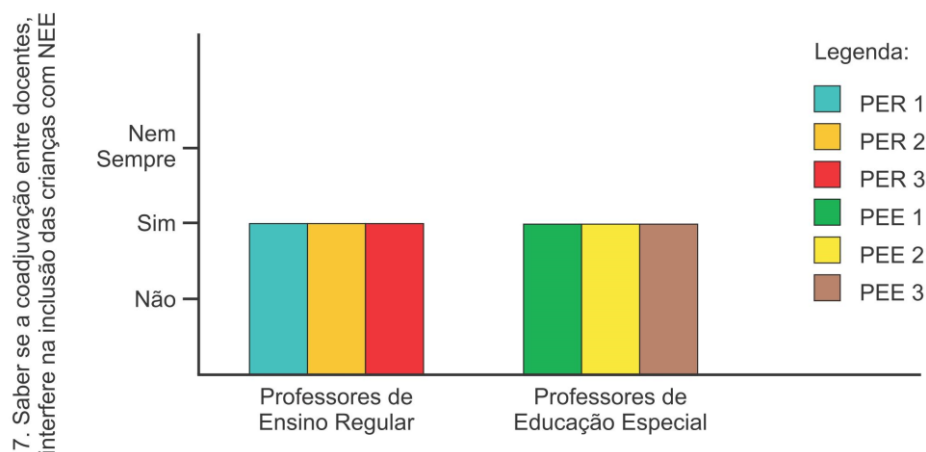


Gráfico 7- Saber se a coadjuvação entre docentes, interfere na inclusão das crianças com NEE, na sala de aula

Nesta questão, todos os docentes são unânimes e entendem que a coadjuvação entre docentes contribui para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula.

“Sim. Se ambos os professores **trabalharem utilizando as mesmas estratégias** para atingir o mesmo fim, o aluno estará sempre em primeiro lugar e **sentir-se-á incluído na sua turma.** (PER1)

“Sim. O fato dos professores **reunirem, planificarem e conversarem** sobre o envolvimento das crianças com NEE nas atividades, permite que tudo o que é feito dentro e fora da sala de aula, favoreça a sua **inclusão.**” (PER2)

“Sim. A coadjuvação entre docentes tem um **papel determinante na inclusão destas crianças**, porque a **qualidade e eficácia** com que é **planeada, implementada e monitorizada**, influencia a **performance** da criança com NEE. Como tal, a sua **inclusão é potenciada.**” (PER3)

“Sim. Pois permite que o aluno se sinta **incluído** em todas as atividades, isto é, que as **atividades desenvolvidas** pelos docentes não sejam **desgarradas uma da outra.**”(PEE1)

“Sim. Este **trabalho de parceria** vai ser um **facilitador no processo de ensino/aprendizagem.** Ao coadjuvarem, estão a planificar atividades para os alunos NEE, logo, estes **não se vão sentir esquecidos dentro do grupo/turma**, participando em todas as atividades escolares que foram planeadas anteriormente pelos dois docentes.” (PEE2)

“Sim. O trabalho coadjuvado entre docentes é um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto , que... **permite obter uma maior eficácia de desempenho docente, contribuindo para a inclusão e para o sucesso escolar dessas crianças.**” (PEE3)

Categoria (c)- Estratégias adotadas pelos docentes para a inclusão de crianças com NEE

8) Conhecer o tipo de estratégias utilizadas para que o trabalho de coadjuvação se processe efetivamente

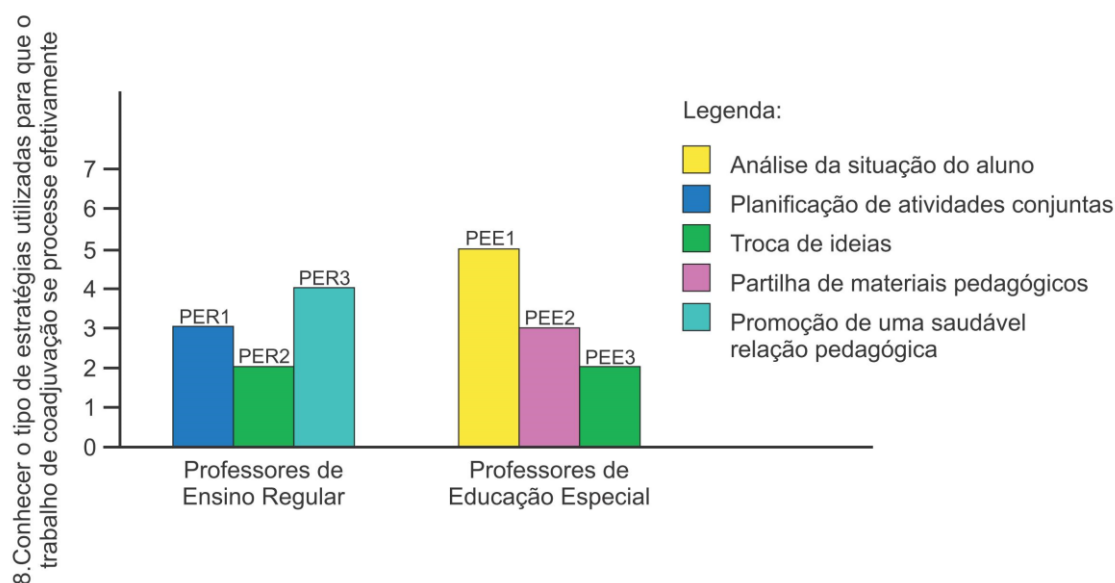


Gráfico 8: Conhecer o tipo de estratégias utilizadas para que o trabalho de coadjuvação se processe efetivamente

Todos os professores apresentaram várias estratégias que consideraram adequadas para que o trabalho de coadjuvação se processe efetivamente.

Entre elas há a destacar as seguintes:

- Análise da situação particular do aluno, em conjunto com o professor titular/professor de Educação Especial; (PEE1)
- Planificação do Programa Educativo Individual (PEI), de trabalhos e de atividades conjuntas; (PER1)
- Troca de ideias entre docentes; (PER1 e PEE3)
- Partilha de materiais pedagógicos; (PEE2)

- Promoção de uma relação pedagógica de coesão, consenso e complementariedade. (PER3)

9) De que forma as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE

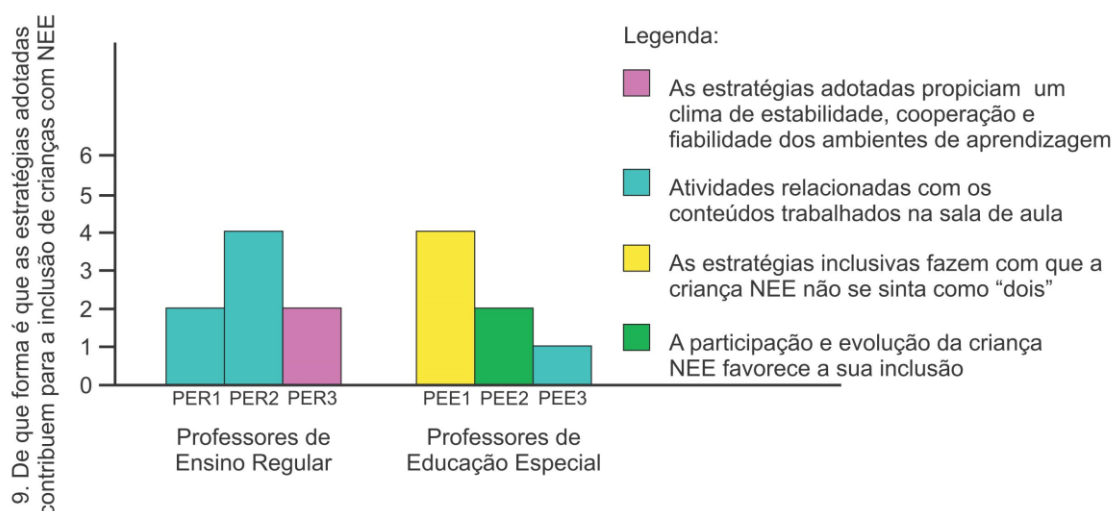


Gráfico 9- De que forma as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE

Os professores consideram que todas as estratégias adotadas anteriormente, contribuem para a inclusão de crianças com NEE.

“...o aluno não estará à espera de tarefas saberá o que tem que fazer. Isto fará com que ...se sinta incluído na turma e feliz.” (PER1)

“Se as atividades planificadas forem de encontro ao que está a ser trabalhado com a restante turma... Tento sempre procurar alguma atividade relacionada com os conteúdos da aula...” (PER2)

“ Estas estratégias... propiciam um clima de estabilidade, cooperação e fiabilidade dos ambientes de aprendizagem em que a criança se movimenta.”
(PER3)

“Estas estratégias adotadas permitem que o aluno seja incluído em todas as atividades desenvolvidas e...não se sinta como “dois”, um da Educação Especial e outro do Ensino Regular.” (PEE1)

“Quanto maior a participação e evolução da criança com NEE, melhor a sua aceitação pela turma e por toda a comunidade escolar.” (PEE2)

Categoria (d)- Importância da formação no âmbito das NEE

10) Realização de formação contínua no âmbito das NEE.

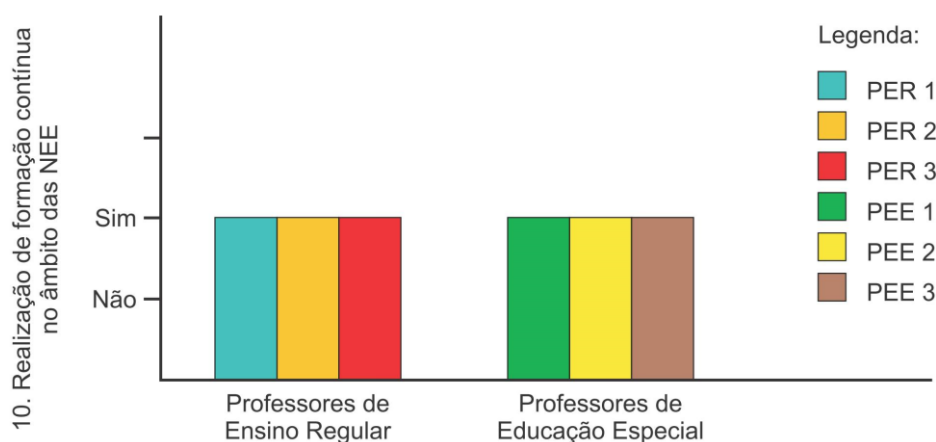


Gráfico 10- Realização de formação contínua no âmbito das NEE.

A importância da formação contínua dos professores, pode traduzir-se na qualidade do seu desempenho profissional .

Os dados referentes à formação contínua de professores no âmbito das NEE encontram-se organizados no gráfico 10.

Pela análise do gráfico, podemos verificar que todos os docentes têm formação contínua neste âmbito.

Para melhor compreendermos o tipo de formação contínua dos protagonistas do estudo, passamos a apresentar o quadro seguinte:

Tipos de Ações de Formação	Número de participantes	Identificação dos participantes
Parte curricular do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial (domínio cognitivo e motor)	1	PER1
“Aplicação das TIC em alunos com NEE”	2	PER1 PEE3
“Avaliação Diagnóstica de alunos NEE- Recurso à CIF”	3	PER1 PER2 PEE3
Avaliação das aprendizagens em NEE”	1	PER2
“PHDA na Escola e na Família”	2	PER3 PEE3
“Dificuldades de Aprendizagem Específicas”	1	PER3
“Eu, aluno NEE também sou capaz”	1	PER3
“Respostas Educativas para alunos com perturbação do espectro do autismo (APEE)”	2	PER3 PEE1
“Síndrome de asperger/Perturbações do Espectro do Autismo (APSA)	1	PER3
“Intervenção Precoce na Infância”	1	PEE2
“Dislexia”	1	PEE3

Quadro 4- Tipo de formação contínua no âmbito das NEE

11) Entidades promotoras das ações de formação no âmbito das NEE

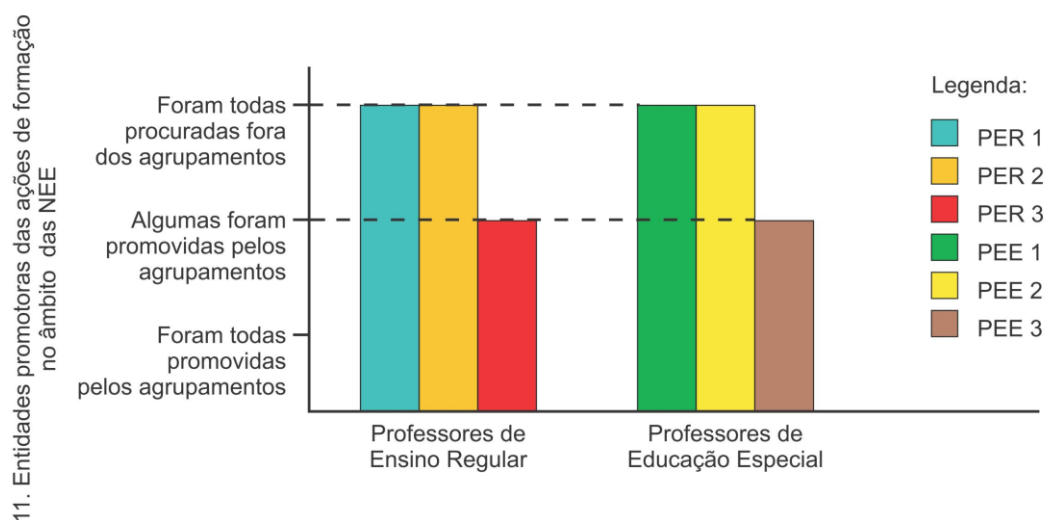


Gráfico 11- Entidades promotoras das ações de formação no âmbito das NEE

Todos os docentes afirmam que a minoria ou nenhuma das ações de formação frequentadas foram promovidas pelos Agrupamentos e que a maioria delas foi procurada pelos docentes.

“Apenas uma foi dinamizada pelo Centro de Formação do Agrupamento. Todas as outras fui eu que procurei fora dos Agrupamentos onde lecionei”. (PEE3)

“A minoria foi promovida pelos Agrupamentos onde lecionei. A maioria fui eu que procurei fora dos Agrupamentos e , inclusivé, paguei para as frequentar.”(PER3)

“Sou eu que procuro estas formações fora dos Agrupamentos. Nunca nenhum Agrupamento me ofereceu formação nesta área.” (PER2)

12) Necessidades sentidas de mais formação nesta área

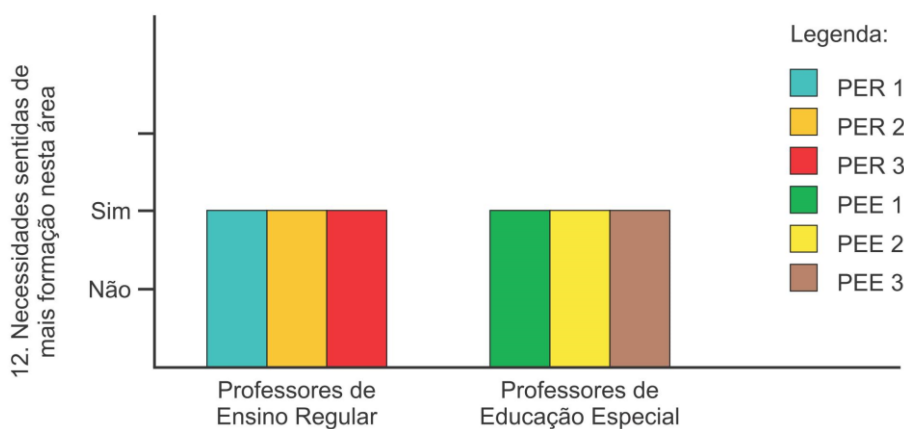


Gráfico 12- Necessidades sentidas de mais formação nesta área

Na análise desta sub-categoria, sobressai uma grande necessidade de mais formação no Âmbito das NEE, como podemos observar no gráfico 12.

13) Contribuição da formação contínua neste âmbito, para o trabalho de coadjuvação entre docentes

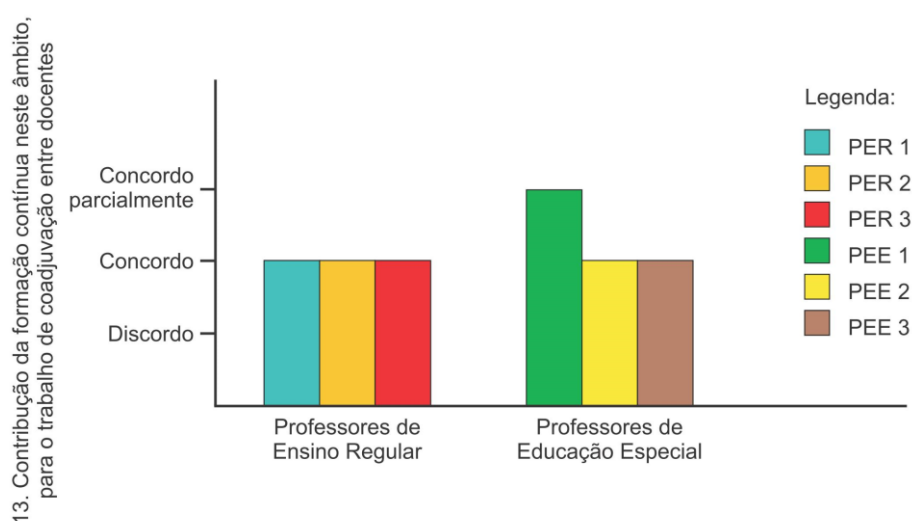


Gráfico 13- Contribuição da formação contínua neste âmbito, para o trabalho de coadjuvação entre docentes

A inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, em nosso parecer, poderá estar comprometida se o docente não estiver dotado de saberes na área da educação especial.

Pensamos ser por esta razão, que os docentes entrevistados concordaram quase na totalidade com a questão número 13. Sendo que 5 concordam totalmente e apenas 1 docente concorda parcialmente.

Os docentes que concordaram totalmente referiram que estas formações contribuem para o trabalho coadjuvado:

*“... pela **partilha de experiências** durante as sessões e porque nos dão a conhecer **novas estratégias** para trabalhar com os nossos alunos.” (PER1)*

*“... sinto-me muito mais **informada**, logo, consigo desenvolver um **trabalho de coadjuvação** com o docente de Educação Especial, **mais adequado** para com estes alunos.” (PER2)*

*“Quanto maior conhecimento de problemáticas e estratégias a utilizar perante cada caso, maior vai ser a **probabilidade de sucesso educativo**, porque os professores vão procurar colocar em prática o que aprenderam e aí já se estão a dedicar mais ao aluno, o que leva a um trabalho coadjuvado entre docentes para **colocar estratégias em prática**.” (PEE2)*

*“...pode levar a uma **alteração das práticas pedagógicas** e ao **desenvolvimento de tarefas de ensino individualizado** (para o aluno) e de **trabalho conjunto de professores**. ...permitem ainda um **desenvolvimento e partilha de experiências de trabalho** com alunos NEE que representam um **passo significativo** no sentido da sua inclusão no ensino regular. (PEE2)*

O docente que concorda parcialmente, para além de professor é também formador num Centro de Formação para professores e tem uma dupla visão acerca desta questão:

*“Sim, a formação contínua contribui para o trabalho de coadjuvação entre docentes, na medida em que nas referidas formações **se aprendem formas e técnicas** para trabalhar com os alunos NEE e que contribuem para a sua inclusão. Profissionais*

melhor formados, saberão encontrar pontos de afinidade que possibilitem uma ação coadjuvada”. (PEE1)

*“Não,... o fator decisivo está mais relacionado com os **profissionais da Educação Especial e do Ensino Regular**, do que propriamente na formação...*

*A **mentalidade da ação do professor**, está ainda pouco aberta a um trabalho conjunto. Ainda continua a ser, em muitos casos, uma soma de intervenções na turma e não o produto de ações articuladas cujo resultado é a inclusão das crianças NEE.”*
(PEE1)

PARTE IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este estudo surgiu com o propósito de responder a um conjunto de questões, que se prendem com a forma como os professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular (1º Ciclo), utilizam o trabalho de coadjuvação, como fator de qualidade na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Após a apresentação detalhada e interpretação dos resultados, importa discuti-los, articulando-os com as questões e objetivos da investigação previamente definidos e com o enquadramento teórico deste trabalho, permitindo uma melhor reflexão.

Obtiveram-se dados recolhidos junto de 6 professores, ou seja, 3 do Ensino regular (1ºCEB) e 3 de Educação Especial, pertencentes a dois Agrupamentos do concelho de Valongo, o que só por si não representa uma amostra significativa de todas as escolas do distrito ou do país, não podendo extrapolar-se as conclusões, nem generalizar as mesmas para além da comunidade em que se inserem.

A primeira questão orientadora a que nos propusemos responder foi **“Será que os professores do 1ºCEB e os professores de Educação Especial realizam um trabalho coadjuvado?”**.

O trabalho coadjuvado pode ser uma prática regular e uma mais valia na utilização dos recursos humanos, em benefício da qualidade do ensino.

Alguns estudos (Ripley, 1997; Salend; Duhaney, 1999; Argulles; Hughes; Schumm, 2000) defendem que a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia todos os estudantes e também os professores que se sentem renovados e entusiasmados. Além disso, estes estudos relatam melhorias dos alunos com necessidades educativas especiais quanto ao seu desempenho académico, auto-estima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares.

De fato, apenas dois professores (um do Ensino Regular e um de Educação Especial), nas entrevistas consideram que se realize um trabalho coadjuvado no 1ºCEB:

“Sim. Os professores titulares de turma e de Educação Especial trabalham em coadjuvação, pois estabelecem estratégias e põem em ação o PEI para que o aluno com NEE atinja as metas propostas.” (PER1)

Os restantes docentes acabam por referir realidades diferentes, considerando que nem sempre existe um trabalho de coadjuvação desenvolvido entre docentes:

“...isso seria o desejável, mas nem sempre acontece. Verifico que o trabalho coadjuvado é uma realidade que predomina “formalmente”, mas do qual nem sempre é retirada toda a rentabilidade”. (PER3)

Assim, estes professores vão de encontro às ideias de Morgan (2003) que considera que na maioria das escolas, os professores são colegas apenas no nome, porque cada um trabalha de forma individual na planificação, preparação das aulas e do material e lutam por conta própria para resolver os problemas curriculares e de gestão.

Para Maurice Tardif no essencial, o trabalho docente é realizado individualmente, mesmo quando estes colaboram uns com os outros, porque tal colaboração não ultrapassa a porta das salas de aulas (Correia, 2008).

A segunda questão do estudo pretende dar a conhecer **como é realizada a coadjuvação entre os docentes.**

Indo ao encontro da afirmação de Snell e Janney (2000), o processo de coadjuvação desenrola-se através da identificação do problema, da sugestão de algumas soluções, da avaliação dos prós e contras dessas soluções, da seleção das soluções mais adequadas e do estabelecimento de um plano de ação. A probabilidade de se resolver com sucesso um problema em cooperação é muito maior do que individualmente, pois ocorre partilha de conhecimentos e de especialidades durante essa interação e a articulação de diferentes propostas promove uma solução mais adequada.

Morgado (2003) acrescenta ainda que a cooperação entre os professores de Educação Especial e o professor de Ensino Regular, é a *“questão central na resposta ao desafio da qualidade e inclusão”* nas nossas escolas.

Todos os docentes entrevistados consideraram realizar um trabalho de coadjuvação entre eles e explicaram como realizam esta coadjuvação:

...“elaborei sempre o PEI dos meus alunos, em articulação com o professor de Educação Especial, delineei estratégias e planos de trabalho para que o aluno pudesse desenvolver as suas capacidades e se sentisse sempre incluído na turma.”
(PER1)

A terceira questão pretende saber **se a coadjuvação entre docentes, interfere na inclusão das crianças com NEE.**

Todos os docentes entrevistados entendem que este trabalho de parceria permite obter uma maior eficácia de desempenho docente, contribuindo para a inclusão e para o sucesso escolar das crianças com NEE.

“Sim. A coadjuvação entre docentes tem um papel determinante na inclusão destas crianças, porque a qualidade e eficácia com que é planeada, implementada e

monitorizada, influencia a performance da criança com NEE. Como tal, a sua inclusão é potenciada.” (PER3)

No entanto, alguns autores citados por Correia (Lortie, 1975; Flinders, 1988; entre outros) relatam que alguns fatores poderão prejudicar o trabalho cooperativo, tais como a coordenação na criação de horários, um elevado número de horas de trabalho burocrático, fazendo com que não tenhamos disponibilidade para momentos efetivos de diálogo e partilha de experiências.

A quarta questão é a seguinte: “ **Que tipo de estratégias adotadas por estes docentes em sala de aula poderão promover o trabalho de coadjuvação?”**

Entenda-se por estratégia um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem (Roldão, 2009) que visem levar os alunos a aprender e utilizar, de forma eficaz, os conteúdos curriculares respetivos.

Assim, será positivo que o professor procure, em parceria com toda uma equipa (incluindo o professor de Educação Especial), definir estratégias para melhor atender às necessidades do aluno, surgindo assim a importância de articulação entre docentes.

Todos os professores apresentaram várias estratégias que consideraram adequadas para que o trabalho de coadjuvação se processe efetivamente.

Entre elas há a destacar as seguintes:

- Análise da situação particular do aluno, em conjunto com o professor titular/professor de Educação Especial; (PEE1)

Ao definirem esta estratégia, podemos concluir que os docentes do nosso estudo, antes de trabalhar com os alunos, fazem uma análise e avaliação dos conhecimentos e das dificuldades dos mesmos para melhor responder às suas necessidades. Aliás, esta ideia é defendida por Sanches (1996): *“A intervenção tem de ser construída a partir do conhecimento dos interesses e dos saberes, das dificuldades do aluno e das causas que as originam e, ainda, das suas expectativas (...) o conhecimento das dificuldades e das causas que as originam é um passo importante para se poder construir uma resposta adequada a cada um”* (Sanches, 1996, p.54).

- Planificação do Programa Educativo Individual (PEI), de trabalhos e de atividades conjuntas; (PER1)

O Programa Educativo Individual (PEI) é um documento que deve estar na base do trabalho pedagógico do professor, quer como documento orientador, quer como ponto de partida para novos desenvolvimentos, registos e avaliações do

percurso do aluno. Assim, o PEI é considerado um instrumento importante nas práticas educativas de alguns professores, nomeadamente na prática do Professor de educação Especial 1 (PEE1).

Para Simões (2001), planificar é reflectir sobre a observação dos acontecimentos conjugada com o currículo. É através da planificação, que se põe em prática o currículo adaptando-o aos contextos reais do seu grupo de crianças, do meio...

Arends (2001) refere que tanto a teoria como o bom senso sugerem que a planificação de qualquer tipo de actividade melhora os seus resultados.

- Troca de ideias entre docentes; (PER1 e PEE3)

A forma como os professores se relacionam e interagem na prática pedagógica, é importante.

- Partilha de materiais pedagógicos;(PEE2)

- Promoção de uma relação pedagógica de coesão, consenso e complementariedade. (PER3)

Todas estas estratégias, destacam que as atitudes dos professores para com a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula, são muito importantes para que se dê seguimento à Escola Inclusiva. A profissão de professor é sempre exercida por referência a um dado quadro de valores, a um conjunto de princípios éticos.” (Infância e Juventude: pontes de inclusão, 2003)

“A mudança educacional, depende do que os professores fazem e pensam.” (Warnock, 2001)

A questão cinco pretende saber: **“De que forma as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE?”**

Para os docentes inquiridos, as estratégias adotadas propiciam um clima de estabilidade, cooperação e fiabilidade dos ambientes de aprendizagem. Consideram que as estratégias inclusivas fazem com que a criança não se sinta como “dois”, um da Educação Especial e outro do Ensino Regular e que as atividades planificadas devem ir ao encontro do que está a ser trabalhado com a restante turma para que o aluno possa participar e evoluir, o que favorece a sua inclusão.

“Se as atividades planificadas forem de encontro ao que está a ser trabalhado com a restante turma... Tento sempre procurar alguma atividade relacionada com os conteúdos da aula...”(PER2)

Morgado (2004),vai de encontro à ideia do Professor de Ensino Regular 2, sendo da opinião que *“quando todos trabalham na mesma área curricular mas em diferentes tarefas consoante o seu próprio nível, o efeito parece ser positivo.* (Morgado, 2004, p.124)

O professor de Educação Especial 2 considera que: “Quanto maior a participação e evolução da criança com NEE, melhor a sua aceitação pela turma e por toda a comunidade escolar.” (PEE2)

Correia (2003) também afirma que uma comunidade inclusiva deverá proporcionar que *“os alunos possam progredir ao seu próprio ritmo.”*

A sexta questão prende-se com a formação no âmbito das NEE e é a seguinte: **“Será necessário que os docentes do 1ºCEB e da Educação Especial, tenham formação contínua no âmbito das NEE para que haja efetivamente um trabalho de coadjuvação?”**

De fato, a formação contínua dos professores, pode traduzir-se na qualidade do seu desempenho profissional.

No entanto, segundo a opinião de Hunter (1999) deve-se exigir dos professores um modelo de uma formação contínua e consistente, cuidadosamente planeada, de modo a fazer face às novas funções e responsabilidades do docente atual.

Nesta mesma linha, Correia (1994) sugere a introdução de conteúdos contemplando três áreas: Introdução à educação especial (conceitos), avaliação em educação especial e adaptações curriculares em educação especial, tanto na formação inicial como na contínua.

De acordo com Altet (2000), a formação deverá ser pessoal e profissional, permanente e integrativa, configurando-se simultaneamente como auto-formação e co-formação.

Através das resposta a esta questão, constatámos que todos os docentes inquiridos têm alguma formação contínua neste âmbito, como podemos verificar no quadro 4 (pág. 79).

É visível que todos estes professores tiveram uma atitude de permanente atualização e só assim, poderá o professor sentir-se sempre à altura de ministrar a melhor educação aos respetivos alunos.

O professor tem que considerar a formação contínua como o elo de aperfeiçoamento e desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de eventuais particularidades que cada um possa apresentar. Assim, consideramos absolutamente necessário que haja um investimento em formação neste âmbito por parte dos professores.

Na pergunta sete, tenta-se conhecer **quais as entidades promotoras das ações de formação para os professores do Ensino Regular e da Educação Especial, no âmbito das NEE.**

Nesta questão os docentes afirmam que quase nenhuma ação de formação foi promovida pelos agrupamentos em que lecionaram e que a sua maioria foi procurada pelos próprios docentes, junto de Centros de Formação.

“Apenas uma foi dinamizada pelo Centro de Formação do Agrupamento. Todas as outras fui eu que procurei fora dos Agrupamentos onde lecionei.” (PEE3)

Esta formação contínua, segundo Correia (2002), deverá ter lugar no próprio local onde o professor exerce a sua atividade e/ou numa instituição de ensino superior ou afim, através de cursos de média duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios, congressos e seminários.

Reforçando esta ideia, consideramos que a formação contínua no âmbito das NEE, deveria ser feita nos próprios Agrupamentos, facilitando assim o acesso a todos os professores, orientada por especialistas, no sentido de ajudar os professores na sua prática pedagógica, fornecendo-lhes sugestões e capacitando-os em termos de estratégias a implementar com alunos com NEE.

A questão oito foi a seguinte: **“Os professores sentem a necessidade de maior formação contínua na área das NEE?”**

Nesta questão, todos os docentes reconhecem que necessitam de mais formação na área das Necessidades Educativas Especiais.

Aqui concordamos com Liberman (1988): “Preservar a educação especial... para aqueles que dela necessitem”. (Liberman, 1988, p.115)

Ainda o mesmo autor afirma que : *“Algumas crianças com Necessidades Educativas Especiais, precisam dos serviços da Educação Especial, conforme delineado no seu Programa Educativo Individual (PEI), porque sem estes serviços os professores das classes regulares geralmente, não permitem, nem percebem, a existência de diferentes formas de responder aos ditames de um currículo padronizado”.* (Liberman, 1988, p.117)

Neste âmbito, Correia (2005) afirma ser essencial que toda a comunidade educativa esteja preparada para receber nas suas escolas alunos com NEE. Assim, é necessário apostar na formação dos professores e modo a responder aos objetivos educacionais delineados para essas crianças.

Tendo em conta as afirmações dos docentes, podemos concluir que os profissionais, neste caso os professores do Ensino Regular e mesmo os docentes de Educação Especial, carecem de formação ao nível das NEE e da educação inclusiva, nas suas formações base e contínua. A verdade é que o sistema escolar é cada vez mais burocratizado e as turmas vão crescendo, o que não facilita a busca de formação por parte destes profissionais.

A nona e última questão orientadora tenta compreender **qual a contribuição da formação contínua neste âmbito, para o trabalho de coadjuvação entre docentes.**

Na resposta a esta questão a maioria dos docentes concorda totalmente que a formação contínua nesta âmbito, é uma mais valia e constitui uma grande contribuição para o trabalho coadjuvado entre docentes.

*“... sinto-me muito mais informada, logo, consigo desenvolver um trabalho de **coadjuvação** com o docente de Educação Especial, mais **adequado** para com estes alunos. “ (PER2)*

*“Quanto maior conhecimento de problemáticas e estratégias a utilizar perante cada caso, maior vai ser a **probabilidade de sucesso educativo**, porque os professores vão procurar colocar em prática o que aprenderam e aí já se estão a dedicar mais ao aluno, o que leva a um trabalho coadjuvado entre docentes para **colocar estratégias em prática**. (PEE2)*

*“...pode levar a uma **alteração das práticas pedagógicas** e ao **desenvolvimento de tarefas de ensino individualizado** (para o aluno) e de **trabalho conjunto de professores**. ...permitem ainda um **desenvolvimento e partilha de experiências de trabalho** com alunos NEE que representam um **passo significativo** no sentido da sua inclusão no ensino regular. (PEE2)*

Apenas um professor (PEE3) concorda parcialmente com esta questão e refere que o fator decisivo está mais relacionado com os profissionais da Educação Especial e do Ensino Regular, do que propriamente na formação. O docente considera que a

mentalidade da ação do professor está ainda pouco aberta a um trabalho conjunto, referindo que ainda continua a ser, em muitos casos, uma soma de intervenções na turma e não o produto de ações articuladas cujo resultado é a inclusão das crianças com NEE. No entanto, o professor não deixa de frisar que a formação contínua contribui para o trabalho de coadjuvação entre docentes, na medida em que nas referidas formações, se aprendem formas e técnicas para trabalhar com os alunos NEE e que contribuem para a sua inclusão.

“Profissionais melhor formados, saberão encontrar pontos de afinidade que possibilitem uma ação coadjuvada.” (PEE3)

PARTE IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo apresentaremos as recomendações finais do nosso estudo, que vão ao encontro dos resultados e respetiva análise dos dados, evidenciados no capítulo anterior.

De seguida, apontaremos algumas limitações encontradas no presente estudo e, por fim, enunciaremos algumas recomendações que consideramos fundamentais para a elaboração de estudos futuros nesta área.

4.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente estudo teve como principal objetivo compreender o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial, no 1º CEB.

Revisitando o estudo feito desde a sua fase exploratória até à fase final, e para evitar repetições, pomos em evidência algumas considerações que nos parecem mais pertinentes.

Segundo Correia (2008), uma filosofia de escola inclusiva é mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter, evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem-sucedida para todas, graças à diferenciação de estratégias que se impuserem.

A inclusão dos alunos com NEE na escola regular tem, segundo vários autores, benefícios evidentes. Segundo (Guralnick, 2001), em turmas inclusivas, a interação entre colegas oferece oportunidade às crianças para desenvolver e expandir o seu repertório de “*skills*” sociais, estabelecendo relações de amizade com crianças sem NEE, desenvolvendo por isso mais interações sociais, do que quando integradas em classes especiais, para além de se desenvolverem mais ao nível da linguagem e da cognição, sendo a sua autoestima melhorada, pelo facto de a criança não necessitar de ser retirada da sala de aula, para aprender com os seus colegas.

A Educação Inclusiva tem como principal objetivo conseguir que a generalidade dos alunos consiga obter êxito e sucesso no seu processo de aprendizagem, através de uma educação eficaz e de qualidade, e fomentada a equidade educativa em relação aos sucessos educativos de todas as crianças nas escolas (Ainscow, 1997).

O estudo que realizamos permite-nos evidenciar que a escola inclusiva, nos dias de hoje, se suporta num projecto de intenções consignado por lei, mas na prática ainda continua a ser uma meta a atingir.

É consensual entre críticos e proponentes da *inclusão*, que o sucesso das escolas inclusivas depende da reestruturação da escola e duma reorganização do atendimento prestado por todos os agentes educativos.

Assim sendo, os profissionais da educação, devem estar preparados para atender à grande diversidade de alunos que encontram nas escolas, sejam eles alunos ditos normais ou com Necessidades Educativas Especiais.

Face ao exposto anteriormente, será urgente que os docentes do Ensino Regular e da Educação Especial tenham mais conhecimentos no âmbito das NEE. Seria aconselhável que os docentes frequentassem ações de formação na área da Educação Especial. Para que isso aconteça será necessária a criação de mais ações de formação, que ajudem os docentes a identificar possíveis alunos com NEE, bem como a viabilizar estratégias de ensino em contexto de sala de aula, seja ao nível da atuação junto dos alunos com NEE, seja na elaboração de materiais pedagógicos tendo em conta as diferentes problemáticas desses mesmos alunos.

Contudo, esta é uma árdua tarefa e a formação de professores desempenha um papel crucial na forma como os professores trabalham e se relacionam com os seus alunos.

Assim, um dos fatores mais pertinentes a realçar neste estudo será a formação. Com ela poderão surgir capacitações específicas que habilitarão o docente, através de meios eficazes, ao rigor e consequentemente ao sucesso educativo dos seus alunos, com ou sem necessidades educativas especiais. Com o presente estudo, somos levados a acreditar que a formação na área das Necessidades Educativas Especiais, é ainda um ponto de alguma fragilidade tanto nos professores do Educação Especial como nos professores do Ensino Regular.

Seria realmente benéfico que todos os professores (numa perspectiva de inclusão) se munissem da formação adequada, para saberem como intervir no seu dia-a-dia, com a realidade das crianças com Necessidades Educativas Especiais inseridas na sua escola.

Vários são os autores que estudam os contributos de uma educação inclusiva e a contribuição do trabalho coadjuvado entre agentes educativos.

Cabe a nós profissionais manter um carácter profissional de cooperativismo e de entreajuda, de modo a atingirmos o sucesso da inclusão.

Ao longo deste estudo verificamos que há um esforço por parte dos docentes para a realização de um trabalho efetivo de coadjuvação. Assim, o trabalho desenvolvido entre os docentes, e tendo em conta os resultados deste estudo, deverá ser sempre concretizado de forma coadjuvada, num espírito de partilha de

experiências, de modo a criar estratégias de atuação comuns, quer ao nível da tipologia das práticas pedagógicas, quer na planificação de materiais pedagógicos, as quais possam ir ao encontro das necessidades dos alunos com NEE, para que usufruam de uma educação igualitária, junto dos seus pares, com a finalidade de os ajudar a obter melhores resultados escolares permitindo-lhes, consequentemente, progredir nos estudos ou mesmo preparando-os para uma transição da escola para a vida ativa.

O eventual “trabalho de parceria” entre estes dois agentes cada vez mais é feito de forma formal e com registos –planos mensais, quinzenais, semanais ou diários - do trabalho mais adequado a desenvolver com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, em consertação com as planificações regulares da turma e elaborados pelos diversos intervenientes no processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais. Também preconizamos que o professor de Educação Especial deve planificar com o professor da turma, de modo a rentabilizar a sua intervenção junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

No nosso entender, o trabalho de parceria traz vantagens na partilha de informação, na colaboração e no empenho dos intervenientes em desenvolver estratégias que conduzam a planos de acção eficazes, cujo objectivo primordial será o de corresponder aos alunos, minimizando a sua problemática. Por isso, estamos certos de que a aliança entre profissionais na implementação de uma pedagogia de inclusão, poderá potenciar a maximização das capacidades individuais da criança, no sentido de ajudá-la a sentir-se segura, valorizada e amada.

O papel que lhe estará destinado nos contextos em que a sua vida vai decorrer, será seguramente mais facilmente atingido, quer a nível escolar, quer a nível familiar e/ou comunitário.

Finalizamos estas considerações finais referindo que os objetivos desta pesquisa foram cumpridos.

Reveremos os objetivos específicos e verificámos então, que os docentes do 1º CEB e da Educação Especial, na sua maioria, realizam um trabalho de coadjuvação. No entanto, alguns ainda trabalham de forma individual tentando resolver os seus problemas por conta própria.

Com esta investigação ficámos a conhecer também como é realizado este trabalho de coadjuvação em Educação especial por parte dos docentes entrevistados, ou seja, todos os docentes consideraram realizar um trabalho de coadjuvação e explicaram como o fazem, nomeadamente através de reuniões com o docente de Educação Especial/Titular de Turma para: analisar a situação particular do aluno,

planificar de acordo com o Programa Educativo Individual (PEI), trocar ideias e partilhar materiais pedagógicos, promovendo uma relação pedagógica de coesão, consenso e complementariedade.

Foram também objetivos desta investigação, analisar as concepções dos docentes do 1º CEB e da Educação Especial sobre a importância do trabalho coadjuvado e entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças com NEE na sala de aula. Assim, todos os docentes entrevistados entenderam que o trabalho coadjuvado permite obter uma maior eficácia de desempenho docente, contribuindo para a inclusão e para o sucesso escolar das crianças com NEE.

Analisámos também as opiniões dos docentes sobre as estratégias utilizadas pelos docentes na inclusão das crianças com NEE na sala de aula. Para os docentes entrevistados, estas estratégias propiciam um clima de estabilidade, cooperação e fiabilidade dos ambientes de aprendizagem. Estes consideram que o aluno possa participar, favorecendo a sua inclusão.

Por fim, foi nosso objetivo analisar a perceção dos docentes sobre a necessidade de formação contínua no âmbito da Educação Especial. Todos os docentes reconheceram a necessidade de mais formação na área da Educação Especial e da Educação Inclusiva. No entanto, referiram que o sistema escolar cada vez é mais burocratizado e as turmas maiores, o que não facilita a busca de formação por parte destes profissionais. Disseram ainda que devem ser os Agrupamentos a promover estas ações de formação e de forma gratuita, já que alguns docentes pagaram para frequentar ações de formação.

A maioria dos docentes concorda que a formação contínua neste âmbito, é uma mais valia e constitui uma grande contribuição para o trabalho coadjuvado entre docentes.

Através da execução de todos os objetivos específicos considerámos que o objetivo geral foi cumprido, compreendendo assim o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial, no 1º CEB.

Terminámos com a mensagem de que *“Cada Criança é um projecto de vida, cabe aos seus professores ajudá-la a encontrar o seu lugar no mundo”* estimulando a cooperação, a partilha e a solidariedade em cada escola, utilizando-se para tal toda a comunidade educativa com o intuito de que as novas gerações cresçam com uma atitude de consciência social mais tolerante, criando condições para uma vida futura mais segura, mais afectiva, no sentido de que cada um possa atingir o objectivo fulcral e último do ser humano. **“O de Ser Feliz”**.

4.2. LIMITAÇÕES

Consideramos pertinente referir que no decorrer deste trabalho, surgiram algumas limitações.

Na pesquisa bibliográfica foi quase inexistente bibliografia e estudos empíricos acerca das práticas colaborativas entre diferentes grupos de docência (professores da Educação Especial e do Ensino Regular).

Outra das grandes limitações deste estudo encontra-se na sua reduzida amostra: 6 professores. Desta forma, as conclusões deste trabalho aplicam-se apenas a essa mesma população, tratando-se, por isso, de um estudo exploratório. Certamente que uma amostra mais significativa e representativa da população, permitiria uma maior validade externa.

Outra das limitações foi o tempo dispendido no agendamento das entrevistas face à pouca disponibilidade de alguns docentes contactados.

É de salientar a limitação de tempo a que estamos sujeitos, porque este condiciona fortemente todas as etapas do percurso, sublinhando, desde já, que o fato de não termos cumprido a calendarização previamente estabelecida aquando da marcação das entrevistas, determinou um atraso em todas as etapas subsequentes.

Apesar destas limitações, é nosso dever salientar que este trabalho permitiu um enriquecimento não só pessoal mas também de todos os participantes, estando convictos de que esta investigação contribuiu para o aprofundamento das práticas de reflexão, numa perspetiva colaborativa e formativa, constituindo uma oportunidade de melhoria organizacional e de todos os que nela interagem de forma sistémica.

4.3. LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

Cabe-nos, portanto, lançar algumas sementes à terra, na esperança que não caiam em terrenos desérticos, sugerindo-se que exista uma maior divulgação de boas práticas de colaboração entre docentes, testemunhados pelos protagonistas, na medida em que estas, em nosso entender existem.

Para as próximas investigações propomos que se aumente a representatividade da amostra, ou seja, aplicar o instrumento de medida a um número de docentes mais significativo, na tentativa de obter resultados mais conclusivos.

Achamos também interessante a aplicação do estudo a docentes de outros níveis de ensino (2º e 3º ciclos).

Finalmente consideramos tornar-se imperativo a realização de ações de formação em contexto, articulando as práticas formativas com o quotidiano profissional e organizacional, em que o conhecimento e a ação se entrelaçam de forma sistémica e contínua, contribuindo para o desenvolvimento de todos.

Este trabalho não se encerra a si próprio e esperamos que venha a suscitar interrogações que conduzam a futuros estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: um guia para professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M., PORTER, G. & WANG, M.(1996). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BAIRRÃO, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BAUTISTA JIMÉNEZ, Rafael (1997). *Educação Especial e reforma Educativa*. Lisboa: Ed. Dinalivro.

BAPTISTA, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

BERNARD DA COSTA. A. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BRENNAN, W. K. (1990). *Curriculum for Special Needs*. England: Milton Keynes.

CADIMA, Ana (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis.

CABRAL A. & NICK E. (2006). *Dicionário Técnico de Psicologia*. 14ª edição. São Paulo: Cultrix.

CORREIA, Luís Miranda (1997). *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Ed. Porto Editora

CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. & SERRANO, A. M. (2001). *Inclusão*. Braga: Porto Editora.

COSTA, A. M. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdades de Motricidade Humana.

FELGUEIRAS, I. (1994). *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: como as educar? Inovação*.

FERREIRA, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial, Uma história de separação*, Biblioteca das Ciências Sociais: Edições Afrontamento.

LEITÃO, A. (2004) *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Organização Mundial de Saúde. Lisboa: Direção Geral de Saúde.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

JESUS, S.N. & MARTINS, M. M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. 1ª edição. Edições Asa.

MADUREIRA, I. & LEITE, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. DGIDC. Lisboa. Offset Mais Artes Gráficas, S.A.

MORGADO, J. (2004). *Qualidade na educação- Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

American Psychological Association (APA). (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Stage Publications.

PIRES, Júlio (1996). *Práticas de Planificações na Escola Moderna*. Lisboa: I.P.C.E.

PORTER, G. (1994). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão, Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*.

QUIVY, R. & COMPENHOUDT, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, D. (2001). *A Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.

SÁ, L. (2001). *Pedagogia diferenciada – uma forma de aprender a aprender*. Grafiasa.

SANTANA, Inácia (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Escola Moderna, nº8, 5ª série.

SERRA, H. (cor.) (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.

SERRANO, J. (2008). *Educação Inclusiva: o impacto da divergência conceptual: Cadernos de Investigação Aplicada, vol. II*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.

STAINBACKS, W. Stainbacks, S. (2001). *Aulas Inclusivas. Um nuevo modo de enfocar el currículo*. (2ª. ed.) Narcea. S. A. Ediciones: Madrid.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção nas áreas das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

WARWICK, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.) (2001). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Declaração universal dos direitos do Homem de 10 de Dezembro de 1948.

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (art. 16º, 17º e 18º- modalidades especiais, âmbito, objetivos e organização da educação escolar).

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Consagra um conjunto de medidas e disposições aplicáveis aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Despacho nº 173/ME/91, de 3 de Outubro. Regulamenta as condições e os procedimentos necessários à aplicação do Decreto-Lei que consagrou as medidas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais (DL nº 319/91).

Despacho conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, dos Gabinetes dos Secretários de Estado da administração Educativa e da Educação e Inovação. Estabelece-se o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo de acordo com os princípios consagrados na LBSE, criando as condições facilitadoras da diversificação das práticas pedagógicas, com prioridade para a colocação de docentes e outros técnicos nas escolas para apoio dos alunos.

Despacho conjunto nº 891/99, de 10 de Outubro, do Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade. Princípios e condições para o apoio no âmbito da intervenção precoce.

Decreto-Lei nº 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro. Estabelece os princípios orientadores para a gestão flexível do currículo.

Decreto- Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto- Lei nº 30/2008, de 12 de maio.

WEBGRAFIA

Bérnard da Costa, A.M., Rodrigues, D. e Paes, D. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal, Fundamentos e Sugestões. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf (consultado em 16/10/2013).

DGIDC (2006). Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/> (Consultado em 10/10/2013).

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Princípios Chave para a Educação Especial: Recomendações para responsáveis políticos. Relatório Síntese. Bruxelas. Disponível em <http://www.european-agency.org> (Consultado em 17/09/2013).

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt> (Consultado em 25/08/2013).

UNESCO (2005). Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt> (Consultado em 13/10/2013).

APÊNDICES

Apêndice I

Guião de Entrevista aos Professores de Ensino Regular e de Educação Especial

Guião de Entrevista aos Professores de Ensino Regular e de Educação Especial

TEMA: O contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial, no 1º CEB

ENTREVISTADOS: Professores do Ensino regular (1º ciclo) e Professores de Educação Especial

OBJETIVO GERAL: Compreender o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial, no 1º CEB

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Notas
Bloco A- Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">- conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente;- Enquadrar a Entrevista;- Fornecer validade e fidelidade à entrevista;-motivar os entrevistados;-garantir a confidencialidade;	<ul style="list-style-type: none">- Agradecer a colaboração;-Informar sobre o tema e objetivos do estudo;-Negociar a colaboração nesta fase, sublinhando a importância do contributo dos professores, perante os objetivos do estudo;-assegurar o anonimato das informações;-Garantir o feed-back do estudo a realizar;-Pedir autorização para gravar a entrevista. <p>- Tem alguma dúvida?</p>	<ul style="list-style-type: none">-Entrevista semi-estruturada;-Uso de linguagem agradável, correta e adaptada aos entrevistados;-Local da entrevista convidativo;-Fornecer os meus dados pessoais e elucidar o contexto do mestrado.
Bloco B- Caraterização dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">-Caraterizar os entrevistados:<ul style="list-style-type: none">.tempo de serviço;.ano em que terminou a formação;.perceber as suas motivações;.identificar a metodologia de ensino utilizada;	<ul style="list-style-type: none">-Qual a sua idade?-Quais as suas habilitações académicas?-Quantos anos de serviço tem?-Em que ano terminou a sua formação?	<ul style="list-style-type: none">- Anotar as reações dos entrevistados;-Enfatizar algumas situações para manter a motivação dos entrevistados.

<p>Bloco C- Importância da coadjuvação entre docentes na inclusão das crianças com NEE</p>	<p>-Saber se os docentes do 1º CEB e da Ed. Especial realizam um trabalho de coadjuvação;</p> <p>-Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Ed. Especial;</p> <p>- Entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças NEE na sala de aula;</p>	<p>-Na sua opinião, os professores do 1ºCEB e da Ed. Especial realizam um trabalho coadjuvado? Porquê?</p> <p>-Como realiza esta coadjuvação?</p> <p>- Acha que a coadjuvação entre docentes, interfere na inclusão das crianças com NEE? De que forma?</p>	<p>- Perceber a ligação com os outros professores.</p>
<p>Bloco D- Estratégias adotadas pelos docentes</p>	<p>-Analisar opiniões sobre estratégias utilizadas pelos docentes na inclusão das crianças com NEE em sala de aula;</p>	<p>-Que tipo de estratégias adota fora e dentro da sala de aula, para que este trabalho de coadjuvação se processe efetivamente?</p> <p>-De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão das crianças com NEE?</p>	<p>- Perceber opinião do entrevistado;</p> <p>- Registrar reacções;</p> <p>- Ir dando ênfase a algumas situações para manter a motivação do entrevistado.</p>
<p>Bloco E- Importância da formação no âmbito das NEE</p>	<p>- Analisar a perceção dos docentes sobre a necessidade de formação contínua no âmbito da Educação Especial.</p>	<p>- Tem realizado alguma formação contínua no âmbito das NEE? Qual/quais?</p> <p>- Estas formações são promovidas pelo Agrupamento ou é a professora que as tem procurado fora do Agrupamento?</p>	<p>- Perceber opinião do entrevistado;</p> <p>- Registrar reacções.</p>

		<p>-Sente a necessidade de mais formação neste âmbito?</p> <p>-Acha que a formação contínua no âmbito das NEE contribui para um efetivo trabalho de coadjuvação entre docentes?</p> <p>Porquê?</p>	
--	--	---	--

Apêndice II

Transcrição das entrevistas dos Professores de Ensino Regular

Transcrição da Entrevista ao Professor do Ensino Regular 1 (PER1)

Data: 9 de outubro de 2013	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 10h30	Duração: 30 min.

Objectivos da entrevista:

- Motivar o entrevistado;
- Enquadrar a Entrevista;
- Fornecer validade e fidelidade à entrevista;
- Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
- Saber se os docentes do 1º CEB e da Educação Especial realizam um trabalho de coadjuvação;
- Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Educação Especial;
- Entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças NEE na sala de aula;
- Analisar opiniões sobre estratégias utilizadas pelos docentes na inclusão das crianças com NEE em sala de aula;
- Analisar a perceção dos docentes sobre a necessidade de formação contínua no âmbito da Educação Especial.

Legenda:

E- Entrevistador

PER1- Professor do Ensino Regular 1

CEB- Ciclo do ensino básico

NEE- Necessidades Educativas Individuais

PEI- Programa Educativo Individual

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

E: - Bom dia, sou Professora do 1º CEB acerca de 11 anos e neste momento estou no 3.º semestre do Mestrado em Educação Especial, pela Escola Superior Almeida Garrett e no âmbito do Projecto final surgiu a hipótese de fazer este estudo do caso. Gostaria que me concedesse esta entrevista, que será breve e tem como objectivo a recolha de informação sobre o contributo do trabalho coadjuvado em Educação

Especial, no 1ºCEB. Sublinho desde já o carácter fundamental da sua colaboração para a consecussão dos objetivos deste trabalho. Todos os dados e informações recolhidas serão confidenciais. Dá-me autorização para que grave esta entrevista?

PER1: Bom dia colega. Pode gravar a entrevista.

E: Tem alguma dúvida? Quer colocar alguma questão ou podemos começar?

PER1: Ok, podemos começar.

E: Qual a sua idade?

PER1: 33 anos.

E: Quais as suas habilitações académicas?

PER1: Licenciatura em Ensino Básico- 1º Ciclo e Pós-graduação em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor.

E: Quantos anos de serviço tem?

PER1: Tenho cerca de 9 anos de serviço.

E: Em que ano terminou a sua formação?

PER1: Acabei a Licenciatura em 2003 e este ano (2013), tirei a pós-graduação em Educação Especial.

E: Na sua opinião, os professores do 1ºCEB e de Educação Especial realizam um trabalho codjuvado? Porquê?

PER1: Na minha opinião e falando da minha experiência, sim. Os professores titulares trabalham em coadjuvação com o professor de Educação Especial, pois estabelecem estratégias e põem em ação o Programa Educativo Individual para que o aluno com NEE possa atingir as metas propostas.

E: Como realiza esta coadjuvação?

PER1: Eu, como professora do ensino regular (1º Ciclo), elaborei sempre o PEI dos meus alunos, em articulação com os professores de E.E., delineei estratégias e planos de trabalho para que o aluno pudesse desenvolver as suas capacidade e se sentisse sempre incluído na turma.

E: Acha que a coadjuvação entre docentes, interfere na inclusão das crianças com NEE? De que forma?

PER1: Sim. Se ambos os professores trabalharem utilizando as mesmas estratégias para atingir o mesmo fim, o aluno estará sempre em primeiro lugar e sentir-se-á incluído na sua turma.

E: Que tipo de estratégias adota fora e dentro da sala de aula, para que este trabalho de coadjuvação se processe efetivamente?

PER1: Normalmente reúno com a professora de E.E. para planificar atividades específicas que o aluno possa trabalhar na ausência do docente de E.E. e que se enquadrem com as matérias a trabalhar com a restante turma. Dentro da sala de aula, tento sempre elevar a auto-estima destes alunos de modo a que eles se sintam bem e não se sintam inibidos de participar em todas as atividades.

E: De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE?

PER1: Quando delineamos estratégias e planeamos atividades, o aluno não estará à espera de tarefas, assim, saberá o que tem que fazer e sentir-se-á incluído na turma e feliz.

E: Tem realizado alguma formação contínua no âmbito das NEE? Qual/quais?

PER1: Sim. Terminei há alguns meses, a parte curricular do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor. Realizei também as seguintes ações de formação: “Aplicação das TIC em alunos com NEE” e “Avaliação Diagnóstica de alunos com recurso à CIF”.

E: Estas formações foram promovidas pelos Agrupamentos ou é a professora que as tem procurado fora dos Agrupamentos onde trabalhou?

PER1: Tenho procurado estas formações fora dos Agrupamentos.

E: Sente a necessidade de mais formação neste âmbito?

PER1: Sim.

E: Acha que a formação contínua no âmbito das NEE contribui para um efetivo trabalho de coadjuvação entre docentes?

PER1: Sim.

E: Porquê?

PER1: Estas formações contribuem para um efetivo trabalho de coadjuvação entre docentes, pela partilha de experiências durante as formações e porque nos dão a conhecer novas estratégias para trabalhar com os nossos alunos.

E: Muito Obrigado pela sua colaboração e pelo tempo dispendido. Terei muito gosto em dar-lhe um feed-back sobre os resultados deste meu trabalho.

Transcrição da Entrevista ao Professor do Ensino Regular 2 (PER2)

Data: 14 de outubro de 2013	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 17h00	Duração: 25 min.

Objectivos da entrevista:

- Motivar o entrevistado;
- Enquadrar a Entrevista;
- Fornecer validade e fidelidade à entrevista;
- Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
- Saber se os docentes do 1º CEB e da Educação Especial realizam um trabalho de coadjuvação;
- Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Educação Especial;
- Entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças NEE na sala de aula;
- Analisar opiniões sobre estratégias utilizadas pelos docentes na inclusão das crianças com NEE em sala de aula;
- Analisar a perceção dos docentes sobre a necessidade de formação contínua no âmbito da Educação Especial.

Legenda:

E- Entrevistador

PER2- Professor do Ensino Regular 2

CEB- Ciclo do ensino básico

NEE- Necessidades Educativas Individuais

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

EE- Educação Especial

E: - Bom dia, sou Professora do 1º CEB acerca de 11 anos e neste momento estou no 3.º semestre do Mestrado em Educação Especial, pela Escola Superior Almeida Garrett e no âmbito do Projecto final surgiu a hipótese de fazer este estudo do caso. Gostaria que me concedesse esta entrevista, que será breve e tem como objectivo a recolha de informação sobre o contributo do trabalho coadjuvado em Educação

Especial, no 1ºCEB. Sublinho desde já o carácter fundamental da sua colaboração para a consecução dos objetivos deste trabalho. Todos os dados e informações recolhidas serão confidenciais. Dá-me autorização para que grave esta entrevista?

PER2: Sim, pode gravar sem problema algum.

E: Tem alguma dúvida? Quer colocar alguma questão ou podemos começar?

PER2: Não, podemos começar.

E: Qual a sua idade?

PER2: 34 anos.

E: Quais as suas habilitações académicas?

PER2: Licenciatura em Ensino Básico- 2º ciclo- variante de Matemática e Ciências da Natureza.

E: Quantos anos de serviço tem?

PER2: Tenho cerca de 13 anos de serviço.

E: Em que ano terminou a sua formação?

PER2: Acabei a Licenciatura em 2000.

E: Na sua opinião, os professores do 1ºCEB e de Educação Especial realizam um trabalho codjuvado? Porquê?

PER2: Na maior parte dos casos sim, mas já me deparei com dois casos em que os professores titulares de turma é que preparavam, sozinhos, todos os materiais e planificavam as atividades para os alunos com NEE.

E: Como realiza esta coadjuvação?

PER2: Sempre que tenho na minha sala de aula, o apoio de um professor de Educação Especial, tento reunir frequentemente para que, juntos, possamos planificar as melhores atividades a desenvolver com determinados alunos. Previlégio também o contato dos Encarregados de Educação com o professor de E.E. e agendo sempre reuniões em que os três falamos sobre o aluno NEE.

E: Acha que a coadjuvação entre docentes, interfere na inclusão das crianças com NEE? De que forma?

PER2: Sim. O fato dos professores reunirem, planificarem e conversarem sobre o envolvimento das crianças com NEE nas atividades, permite que tudo o que é feito dentro e fora da sala de aula, favoreça a sua inclusão.

E: Que tipo de estratégias adota fora e dentro da sala de aula, para que este trabalho de coadjuvação se processe efetivamente?

PER2: Todos os dias em que os meus alunos têm apoio, eu tento falar com o professor de Educação Especial para ele me dar o feed-back sobre a prestação do aluno durante as atividades desenvolvidas. Procuro também, uma vez por semana planificar o trabalho a desenvolver no dia-a-dia com esse aluno, pois as planificações mensais, por vezes, distanciam-se muito da realidade destes alunos.

E: De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE?

PER2: Se as atividades planificadas forem de encontro ao que está a ser trabalhado com a restante turma, as estratégias adotadas contribuem certamente para a inclusão destes alunos. Tento sempre procurar alguma atividade relacionada com os conteúdos da aula, para que o aluno com NEE não se sinta à parte, mas sim, incluído na turma.

E: Tem realizado alguma formação contínua no âmbito das NEE? Qual/quais?

PER2: Sim. Frequentei as ações de formação: “Avaliação das aprendizagens em NEE” e “Avaliação Diagnóstica para a Educação Especial- recurso à CIF”.

E: Estas formações foram promovidas pelos Agrupamentos ou é a professora que as tem procurado fora dos Agrupamentos onde trabalhou?

PER2: Sou eu que procuro fora dos agrupamentos. Nunca nenhum Agrupamento me ofereceu formação dentro desta área.

E: Sente a necessidade de mais formação neste âmbito?

PER2: Sim.

E: Acha que a formação contínua no âmbito das NEE contribui para um efetivo trabalho de coadjuvação entre docentes?

PER2: Na minha opinião sim.

E: Porquê?

PER2: Com as formações que realizei nesta área, sinto-me muito mais informada, logo consigo desenvolver um trabalho mais adequado para com estes alunos.

E: Muito Obrigado pela sua colaboração e pelo tempo dispendido. Terei muito gosto em dar-lhe um feed-back sobre os resultados deste meu trabalho.

Transcrição da Entrevista ao Professor do Ensino Regular 3 (PER3)

Data: 18 de outubro de 2013	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 14h00	Duração: 20 min.

Objectivos da entrevista:

- Motivar o entrevistado;
- Enquadrar a Entrevista;
- Fornecer validade e fidelidade à entrevista;
- Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
- Saber se os docentes do 1º CEB e da Educação Especial realizam um trabalho de coadjuvação;
- Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Educação Especial;
- Entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças NEE na sala de aula;
- Analisar opiniões sobre estratégias utilizadas pelos docentes na inclusão das crianças com NEE em sala de aula;
- Analisar a perceção dos docentes sobre a necessidade de formação contínua no âmbito da Educação Especial.

Legenda:

E- Entrevistador

PER1- Professor do Ensino Regular 1

CEB- Ciclo do ensino básico

NEE- Necessidades Educativas Individuais

DHDA- Distúrbio da Hiperatividade e Défice de Atenção

E: - Bom dia, sou Professora do 1º CEB acerca de 11 anos e neste momento estou no 3.º semestre do Mestrado em Educação Especial, pela Escola Superior Almeida Garrett e no âmbito do Projecto final surgiu a hipótese de fazer este estudo do caso. Gostaria que me concedesse esta entrevista, que será breve e tem como objectivo a recolha de informação sobre o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial, no 1ºCEB. Sublinho desde já o carácter fundamental da sua colaboração para a consecussão dos objetivos deste trabalho. Todos os dados e informações recolhidas serão confidenciais. Dá-me autorização para que grave esta entrevista?

PER3: Bom dia. Sim, pode gravar a entrevista.

E: Tem alguma dúvida? Quer colocar alguma questão ou podemos começar?

PER3: Não, não tenho dúvidas. Podemos começar.

E: Qual a sua idade?

PER3: Tenho 42 anos.

E: Quais as suas habilitações académicas?

PER3: Licenciatura em Ensino Básico- 1º Ciclo.

E: Quantos anos de serviço tem?

PER3: Tenho de 18 anos de serviço.

E: Em que ano terminou a sua formação?

PER3: Acabei o Bachelato em 1995 e fiz a licenciatura (complemento) em 2001.

E: Na sua opinião, os professores do 1ºCEB e de Educação Especial realizam um trabalho coadjuvado? Porquê?

PER3: Bem, isso seria o desejável, mas nem sempre acontece. Verifico que o trabalho coadjuvado é uma realidade que predomina “formalmente”, mas do qual nem sempre é “retirada” toda a rentabilidade.

E: Como realiza esta coadjuvação?

PER3: Num primeiro momento, costumo optar por uma reunião com o professor de Educação Especial para diagnosticarmos e enquadrarmos a situação. Gosto que prevaleça uma relação de ampla partilha de conhecimentos, opiniões e comunicação

regular. Valorizo também a partilha de estratégias pedagógicas, materiais e monitorização partilhada, do percurso do aluno.

E: Acha que a coadjuvação entre docentes, interfere na inclusão das crianças com NEE? De que forma?

PER3: Sim. Julgo que a coadjuvação entre docentes tem um papel determinante na inclusão das crianças com NEE, porque a qualidade e eficácia com que é planeada, implementada e monitorizada, influencia a performance (a vários níveis), da criança com NEE. Como tal, a sua inclusão é (ou não) potenciada.

E: Que tipo de estratégias adota fora e dentro da sala de aula, para que este trabalho de coadjuvação se processe efetivamente?

PER3: Fora da sala de aula privilegio contatos formais e/ou informais entre as duas docentes, bem como a partilha de materiais pedagógicos estruturados ou não estruturados. Dentro da sala de aula, procuro favorecer uma relação pedagógica de coesão, consenso e complementariedade, entre o trabalho das duas docentes.

E: De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE?

PER3: Penso que as estratégias adotadas contribuem amplamente para a inclusão das crianças com NEE, na medida em que propiciam um clima de estabilidade, cooperação e fiabilidade dos ambientes de aprendizagem em que a criança se movimenta. Como tal, todos os participantes desse contexto, usufruem de condições mais propícias à inclusão.

E: Tem realizado alguma formação contínua no âmbito das NEE? Qual/quais?

PER3: Sim. Tenho realizado variadas ações de formação nesta área, porque é uma área pela qual eu me interesso particularmente: “A PHDA na Escola e na Família”, “As dificuldades de aprendizagem específicas” e “Eu, aluno com NEE também sou capaz”. Fui à Conferência intitulada “Respostas Educativas para alunos com Perturbação do espectro do Autismo” (APEE Autismo) e a uma ação de sensibilização e divulgação sobre o “Síndrome de Asperger/ Perturbações do Espectro do Autismo (APSA).

E: Estas formações foram promovidas pelos Agrupamentos ou é a professora que as tem procurado fora dos Agrupamentos onde trabalhou?

PER3: A minoria foi promovida pelos Agrupamentos onde lecionei, contudo, a maioria sou eu que procuro fora dos Agrupamentos e, inclusivé pago para as frequentar.

E: Sente a necessidade de mais formação neste âmbito?

PER3: Sim, claro! Há sempre mais a aprender.

E: Acha que a formação contínua no âmbito das NEE contribui para um efetivo trabalho de coadjuvação entre docentes?

PER3: Sem dúvida que sim!

E: Porquê?

PER3: Favorece uma maior consciencialização e ficamos “munidos” com mais e melhor informação.

E: Muito Obrigado pela sua colaboração e pelo tempo dispendido. Terei muito gosto em dar-lhe um feed-back sobre os resultados deste meu trabalho.

Apêndice III

Transcrição das entrevistas dos Professores de Educação Especial

Transcrição da Entrevista ao Professor da Educação Especial 1 (PEE1)

Data: 23 de outubro de 2013	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 12h00	Duração: 40 min.

Objectivos da entrevista:

- Motivar o entrevistado;
- Enquadrar a Entrevista;
- Fornecer validade e fidelidade à entrevista;
- Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
- Saber se os docentes do 1º CEB e da Educação Especial realizam um trabalho de coadjuvação;
- Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Educação Especial;
- Entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças NEE na sala de aula;
- Analisar opiniões sobre estratégias utilizadas pelos docentes na inclusão das crianças com NEE em sala de aula;
- Analisar a perceção dos docentes sobre a necessidade de formação contínua no âmbito da Educação Especial.

Legenda:

E- Entrevistador

PEE1- Professor de Educação Especial 1

CEB- Ciclo do ensino básico

NEE- Necessidades Educativas Individuais

PEI- Programa Educativo Individual

E: - Bom dia, sou Professora do 1º CEB acerca de 11 anos e neste momento estou no 3.º semestre do Mestrado em Educação Especial, pela Escola Superior Almeida Garrett e no âmbito do Projecto final surgiu a hipótese de fazer este estudo do caso. Gostaria que me concedesse esta entrevista, que será breve e tem como objectivo a recolha de informação sobre o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial, no 1ºCEB. Sublinho desde já o carácter fundamental da sua colaboração para a consecução dos objetivos deste trabalho. Todos os dados e informações recolhidas serão confidenciais. Dá-me autorização para que grave esta entrevista?

PEE1: Bom dia. Sim, pode gravar a entrevista.

E: Tem alguma dúvida? Quer colocar alguma questão ou podemos começar?

PEE1: Não, não tenho dúvidas. Podemos começar.

E: Qual a sua idade?

PEE1: 34 anos.

E: Quais as suas habilitações académicas?

PEE1: Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor.

E: Quantos anos de serviço tem?

PEE1: 12 anos de serviço.

E: Em que ano terminou a sua formação?

PEE1: Terminei o Mestrado em 2010.

E: Na sua opinião, os professores do 1ºCEB e de Educação Especial realizam um trabalho codjuvado? Porquê?

PEE1: Em alguns casos. Há casos em que a planificação é conjunta e ambos completam-se no apoio prestado. Noutros casos o trabalho é absolutamente independente um do outro, sem existir, sequer, alguma articulação.

E: Como realiza esta coadjuvação?

PEE1: Realizo esta coadjuvação, na medida em que procuro que o meu trabalho seja o complemento necessário do trabalho prestado pelo professor titular de turma, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, como previsto no PEI.

E: Acha que a coadjuvação entre docentes, interfere na inclusão das crianças com NEE? De que forma?

PEE1: Sim, interfere. Pois permite que o aluno se sinta integrado em todas as atividades, isto é, que as atividades desenvolvidas pelos docentes não sejam desgarradas uma da outra. O aluno não se sente como se fosse “dois”, um na Educação Especial e outro na sala do ensino regular.

E: Que tipo de estratégias adota fora e dentro da sala de aula, para que este trabalho de coadjuvação se processe efetivamente?

PEE1: As estratégias são essencialmente:

- Análise da situação particular do aluno com o professor titular;
- Planificação do PEI em conjunto com o mesmo;
- Constante troca de ideias sobre as atividades desenvolvidas e a desenvolver;
- Criação de atividades conjuntas que envolvam os dois docentes e a turma toda.

E: De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE?

PEE1: Como já referi anteriormente, estas estratégias permitem que o aluno seja incluído em todas as atividades desenvolvidas pelos docentes e que o aluno não se sinta como “doi”, um da Educação especial e outro do Ensino Regular.

E: Tem realizado alguma formação contínua no âmbito das NEE? Qual/quais?

PEE1: Sim. A última que frequentei foi sobre o Autismo.

E: Estas formações foram promovidas pelos Agrupamentos ou é a professora que as tem procurado fora dos Agrupamentos onde trabalhou?

PEE1: Procuro fora do Agrupamento.

E: Sente a necessidade de mais formação neste âmbito?

PEE1: Sim, claro. Estamos sempre a aprender.

E: Acha que a formação contínua no âmbito das NEE contribui para um efetivo trabalho de coadjuvação entre docentes?

PEE1: Sim e não.

E: Porquê?

PEE1: Sim, na medida em que nas referidas formações se aprendem formas e técnicas para trabalhar com os alunos NEE que contribuem para a sua inclusão. No entanto, o fator decisivo está, quanto a mim, mais relacionado com os profissionais da Educação Especial e do Ensino Regular, do que propriamente na formação específica na educação especial.

Naturalmente que profissionais melhor formados saberão encontrar pontos de afinidade que possibilitem uma ação coadjuvada, mas vai para além disso.

A mentalidade da ação do professor, na formação base, está, ainda, pouco aberta a um trabalho conjunto. Ainda continua a ser, em muitos casos, uma soma de intervenções na turma e não o produto de ações articuladas cujo resultado é maior que a sua soma, ou seja, a inclusão das crianças NEE.

E: Muito Obrigado pela sua colaboração e pelo tempo dispendido. Terei muito gosto em dar-lhe um feed-back sobre os resultados deste meu trabalho.

Transcrição da Entrevista ao Professor da Educação Especial 2 (PEE2)

Data: 28 de outubro de 2013	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 16h00	Duração: 20 min.

Objectivos da entrevista:

- Motivar o entrevistado;
- Enquadrar a Entrevista;
- Fornecer validade e fidelidade à entrevista;
- Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
- Saber se os docentes do 1º CEB e da Ed. Especial realizam um trabalho de coadjuvação;
- Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Ed. Especial;
- Entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças NEE na sala de aula;
- Analisar opiniões sobre estratégias utilizadas pelos docentes na inclusão das crianças com NEE em sala de aula;
- Analisar a perceção dos docentes sobre a necessidade de formação contínua no âmbito da Educação Especial.

Legenda:

E- Entrevistador

PEE2- Professor de Educação Especial 2

CEB- Ciclo do ensino básico

NEE- Necessidades Educativas Individuais

EE- Educação Especial

E: - Bom dia, sou Professora do 1º CEB acerca de 11 anos e neste momento estou no 3.º semestre do Mestrado em Educação Especial, pela Escola Superior Almeida Garrett e no âmbito do Projecto final surgiu a hipótese de fazer este estudo do caso. Gostaria que me concedesse esta entrevista, que será breve e tem como objectivo a recolha de informação sobre o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial, no 1ºCEB. Sublinho desde já o carácter fundamental da sua colaboração para

a consecussão dos objetivos deste trabalho. Todos os dados e informações recolhidas serão confidenciais. Dá-me autorização para que grave esta entrevista?

PEE2: Bom dia. Sim, pode gravar a entrevista.

E: Tem alguma dúvida? Quer colocar alguma questão ou podemos começar?

PEE2: Não, não tenho dúvidas. Podemos começar.

E: Qual a sua idade?

PEE2: 36 anos.

E: Quais as suas habilitações académicas?

PEE2: Licenciatura em Ensino Básico- 2º ciclo- variante de Português e Francês e Formação Especializada em Educação Especial.

E: Quantos anos de serviço tem?

PEE2: Tenho perto de 10 anos de serviço.

E: Em que ano terminou a sua formação?

PEE2: Acabei a Licenciatura em 2002 e a Formação Especializada em 2010.

E: Na sua opinião, os professores do 1ºCEB e de Ed. Especial realizam um trabalho codjuvado? Porquê?

PEE2: Depende sempre dos professores e do próprio Agrupamento. Alguns Agrupamentos primam pela parceria e coadjuvação, no entanto, vai sempre depender os profissionais que aí trabalham, colocar ou não, em prática, esta parceria.

E: Como realiza esta coadjuvação?

PEE2: Realizo esta coadjuvação através de reuniões ou conversas informais com os docentes do ensino regular e nunca me esqueço também dos encarregados de educação, que são intervenientes no processo.

E: Acha que a coadjuvação entre docentes, interfere na inclusão das crianças com NEE? De que forma?

PEE2: Sim. Quanto maior a coadjuvação entre os docentes, melhor vai ser a inclusão do aluno, e essa coadjuvação vai ser um fator facilitador no processo de ensino/aprendizagem. Ao coadjuvarem, os docentes estão a planificar atividades para os alunos NEE, logo estes não se vão sentir esquecidos dentro do grupo/turma, mas sim incluídos em todas as atividades escolares que foram planeadas anteriormente pelos dois docentes.

E: Que tipo de estratégias adota fora e dentro da sala de aula, para que este trabalho de coadjuvação se processe efetivamente?

PEE2: Reuniões para troca de informações e para realização de planificações conjuntas e preparação de materiais adequados às problemáticas e às temáticas que irão posteriormente, ser abordadas.

E: De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE?

PEE2: Quanto maior a participação e evolução da criança com NEE, melhor a sua aceitação pela turma e por toda a comunidade escolar.

E: Tem realizado alguma formação contínua no âmbito das NEE? Qual/quais?

PEE2: Sim. Intervenção Precoce na Infância.

E: Estas formações foram promovidas pelos Agrupamentos ou é a professora que as tem procurado fora dos Agrupamentos onde trabalhou?

PEE2: Fora do Agrupamento.

E: Sente a necessidade de mais formação neste âmbito?

PEE2: Sim.

E: Acha que a formação contínua no âmbito das NEE contribui para um efetivo trabalho de coadjuvação entre docentes?

PEE2: Sim.

E: Porquê?

PEE2: Quanto maior o conhecimento de problemáticas e de estratégias a utilizar perante cada caso, maior vai ser a probabilidade de sucesso educativo, porque os professores vão procurar colocar em prática o que aprenderam e aí já se estão a dedicar mais ao aluno, o que leva a um trabalho coadjuvado entre docentes para colocar estratégias em prática.

E: Muito Obrigado pela sua colaboração e pelo tempo dispendido. Terei muito gosto em dar-lhe um feed-back sobre os resultados deste meu trabalho.

Transcrição da Entrevista ao Professor da Educação Especial 3 (PEE3)

Data: 13 de novembro de 2013	Local: Escola EB1 do Agrupamento em questão
Hora de início: 14h00	Duração: 17 min.

Objectivos da entrevista:

- Motivar o entrevistado;
- Enquadrar a Entrevista;
- Fornecer validade e fidelidade à entrevista;
- Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
- Saber se os docentes do 1º CEB e da Ed. Especial realizam um trabalho de coadjuvação;
- Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Ed. Especial;
- Entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças NEE na sala de aula;
- Analisar opiniões sobre estratégias utilizadas pelos docentes na inclusão das crianças com NEE em sala de aula;
- Analisar a perceção dos docentes sobre a necessidade de formação contínua no âmbito da Educação Especial.

Legenda:

E- Entrevistador

PEE2- Professor de Educação Especial 2

CEB- Ciclo do ensino básico

NEE- Necessidades Educativas Individuais

EE- Educação Especial

E: - Bom dia, sou Professora do 1º CEB acerca de 11 anos e neste momento estou no 3.º semestre do Mestrado em Educação Especial, pela Escola Superior Almeida Garrett e no âmbito do Projecto final surgiu a hipótese de fazer este estudo do caso. Gostaria que me concedesse esta entrevista, que será breve e tem como objectivo a

recolha de informação sobre o contributo do trabalho coadjuvado em Educação Especial, no 1ºCEB. Sublinho desde já o carácter fundamental da sua colaboração para a consecussão dos objetivos deste trabalho. Todos os dados e informações recolhidas serão confidenciais. Dá-me autorização para que grave esta entrevista?

PEE3: Olá colega, sim por mim pode gravar.

E: Tem alguma dúvida? Quer colocar alguma questão ou podemos começar?

PEE3: Podemos começar.

E: Qual a sua idade?

PEE3: 40 anos.

E: Quais as suas habilitações académicas?

PEE3: Licenciatura em prof. do ensino básico (2º ciclo), variante de Educação Visual e Tecnológica e Formação Especializada em Educação Especial.

E: Quantos anos de serviço tem?

PEE3: Tenho cerca de 17 anos de serviço.

E: Em que ano terminou a sua formação?

PEE3: Terminei a licenciatura em 1996 e o mestrado em 2005.

E: Na sua opinião, os professores do 1ºCEB e de Ed. Especial realizam um trabalho codjuvado? Porquê?

PEE3: Penso que desde há alguns anos, sim, este trabalho de coadjuvação tem aumentado. Talvez devido à mudança de mentalidades acerca dos alunos com NEE. Há mais informação sobre as problemáticas e os docentes titulares estão mais sensíveis a estes alunos. Pocuram informação e estratégias para trabalhar com eles e, quase sempre, procuram o professor de Educação Especial para pedir ajuda.

E: Como realiza esta coadjuvação?

PEE3: Realizo reuniões e conversas formais/informais com os docentes do ensino regular.

E: Acha que a coadjuvação entre docentes, interfere na inclusão das crianças com NEE? De que forma?

PEE3: Sim. O trabalho coadjuvado entre docentes é um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que na minha opinião, permite obter uma maior eficácia de desempenho docente, contribuindo para a inclusão e para o sucesso escolar dessas crianças.

E: Que tipo de estratégias adota fora e dentro da sala de aula, para que este trabalho de coadjuvação se processe efetivamente?

PEE3: As estratégias são:

- Realização de planificações conjuntas;
- Troca de materiais didáticos;
- Participação do docente de Ed. Especial nas atividades letivas e não letivas que envolvam o aluno;
- Definição de estratégias que favoreça a aquisição de competências académicas e sociais;

E: De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE?

PEE3: As estratégias adotadas levam a uma maior inclusão dos alunos com NEE nas tarefas de aprendizagem desenvolvidas com a turma.

E: Tem realizado alguma formação contínua no âmbito das NEE? Qual/quais?

PEE3: Sim, já realizei várias:

- Tecnologias de apoio para NEE

- Dislexia
- Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção
- Avaliação NEE por referência à CIF

E: Estas formações foram promovidas pelos Agrupamentos ou é a professora que as tem procurado fora dos Agrupamentos onde trabalhou?

PEE3: Apenas uma foi dinamizada pelo Centro de Formação do Agrupamento, todas as outras fui eu que procurei fora dos Agrupamentos onde lecionei.

E: Sente a necessidade de mais formação neste âmbito?

PEE3: Sim.

E: Acha que a formação contínua no âmbito das NEE contribui para um efetivo trabalho de coadjuvação entre docentes?

PEE3: Sim.

E: Porquê?

PEE3: Sim.

Na minha opinião, a formação contínua em NEE favorece o trabalho de coadjuvação entre docentes porque pode levar a uma alteração das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento de tarefas de ensino individualizado (para o aluno) e de trabalho conjunto de professores. Estas formações permitem ainda um desenvolvimento e partilha de experiências de trabalho com alunos NEE que representam um passo significativo no sentido da sua inclusão no ensino regular.

E: Muito Obrigado pela sua colaboração e pelo tempo dispendido. Terei muito gosto em dar-lhe um feed-back sobre os resultados deste meu trabalho.

Apêndice IV

Grelha de análise de dados das entrevistas – Professores de
Ensino Regular

Grelha de análise de dados das entrevistas dos Professores do Ensino Regular

Categorias	Sub- Categorias	Professores do Ensino Regular		
		PER1	PER2	PER3
Caraterização do entrevistado	Idade	33 anos.	37 anos.	42 anos.
	Habilitações Académicas	Licenciatura em Ensino Básico- 1º ciclo e Pós-Graduação em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor.	Licenciatura em Ensino Básico- 2º ciclo- variante de Matemática e Ciências da Natureza	Licenciatura em Ensino Básico- 1º ciclo.
	Anos de Serviço	9 anos de serviço.	13 anos de serviço.	18 anos de serviço.
	Ano em que terminou a sua formação	Acabei a licenciatura em 2003 e neste ano (2013) tirei a pós-graduação em Educação Especial.	Acabei a licenciatura em 2000.	Acabei o bacherlato em 1995 e a licenciatura em 2001.
	Saber se os docentes do 1º CEB e da	Sim. Os professores titulares de turma e de Educação Especial	Na maior parte dos casos sim , mas já me deparei com dois casos em que os	...isso seria o desejável, mas nem sempre acontece.

<p align="center">Importância da coadjuvação entre docentes na inclusão de crianças com NEE</p>	<p align="center">Educação Especial, realizam um trabalho coadjuvado.</p>	<p><i>trabalham em coadjuvação</i>, pois <i>estabelecem estratégias</i> e <i>põem em ação o PEI</i> para que o aluno com NEE atinja as metas propostas.</p>	<p>professores titulares de turma é que preparavam, sozinhos, todos os materiais e planificavam as atividades para os alunos com NEE.</p>	<p>...verifico que o trabalho coadjuvado é uma realidade que predomina “formalmente”, mas do qual nem sempre é retirada toda a rentabilidade.</p>
	<p align="center">Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Educação Especial.</p>	<p>...<i>elaborei sempre o PEI</i> dos meus alunos, <i>em articulação</i> com o professor de Educação Especial, <i>delineei estratégias e planos de trabalho</i> para que o aluno pudesse <i>desenvolver as suas capacidades</i> e se sentisse sempre <i>incluído na turma</i>.</p>	<p>...tento <i>reunir frequentemente</i> para que, juntos, possamos <i>planificar</i> as melhores atividades a desenvolver com estes alunos. Previlégio também o <i>contato dos encarregados de educação com o docente de Educação Especial</i> e agendo sempre reuniões em que os três falamos sobre o aluno NEE.</p>	<p>...costumo optar por uma <i>reunião com o professor de Educação Especial para diagnosticarmos e enquadrarmos a situação</i>. Gosto que prevaleça uma <i>relação de ampla partilha de conhecimentos, opiniões e comunicação regular</i>. Valorizo a <i>partilha de estratégias pedagógicas, materiais e monitorização</i></p>

				partilhada do percurso do aluno.
	Entender os contributos desta coadjuvação na inclusão das crianças NEE na sala de aula.	Sim. Se ambos os professores trabalharem utilizando as mesmas estratégias para atingir o mesmo fim, o aluno estará sempre em primeiro lugar e sentir-se-á incluído na sua turma.	Sim. O fato dos professores reunirem, planificarem e conversarem sobre o envolvimento das crianças com NEE nas atividades, permite que tudo o que é feito dentro e fora da sala de aula, favoreça a sua inclusão.	Sim. A coadjuvação entre docentes tem um papel determinante na inclusão destas crianças , porque a qualidade e eficácia com que é planeada, implementada e monitorizada , influencia a performance da criança com NEE. Como tal, a sua inclusão é potenciada.
Estratégias	Que tipo de estratégias são utilizadas para que o trabalho de coadjuvação se processe efetivamente.	...reúno com a professora de Educação Especial para planificar atividades específicas que o aluno possa trabalhar na ausência da docente de Educação Especial e que se enquadrem com as matérias a trabalhar	... tento falar com o professor de Educação Especial para ele me dar o feed-back sobre a prestação do aluno durante as atividades desenvolvidas. Tento... uma vez por semana juntar-me com o	...previlegio contatos formais e/ou informais entre as duas docentes (Ensino Regular e Educação Especial), partilha de materiais pedagógicos estruturados ou não

adotadas pelos docentes		com a restante turma. Tento sempre eleva a auto-estima destes alunos de modo a que se sintam bem e não se sintam inibidos de participar em todas as atividades.	docente de Educação Especial para planificarmos em conjunto, o trabalho a desenvolver com esses alunos, pois as planificações utilizadas para a restante turma, distanciam-se muito da realidade destes alunos.	estruturados. Procuo favorecer uma relação pedagógica de coesão, consenso e complementariedade entre do trabalho das duas docentes.
	De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE.	Quando delineamos estratégias e planeamos atividades, o aluno não estará à espera de tarefas e saberá o que tem que fazer. Isto fará com que o aluno se sinta incluído na turma e feliz.	Se as atividades planificadas forem de encontro ao que está a ser trabalhado com a restante turma , as estratégias adotadas contribuem certamente para a inclusão destes alunos. Tento sempre procurar alguma atividade relacionada com os conteúdos da aula , para que o aluno NEE não se sinta à parte, mas sim, incluído na turma.	Estas estratégias contribuem ... na medida em que propiciam um clima de estabilidade, cooperação e fiabilidade dos ambientes de aprendizagem em que a criança se movimenta.

<p align="center">Importância da formação no âmbito das NEE</p>	<p align="center">Realização de formação contínua no âmbito das NEE.</p>	<p>Sim. Terminei há alguns meses a parte curricular do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial e tenho frequentado as seguintes ações de formação nesta área: “Aplicação das TIC em alunos com NEE” e “Avaliação diagnóstica de alunos NEE – Recurso à CIF”.</p>	<p>Sim, frequentei as ações: “Avaliação das aprendizagens em NEE” e “Avaliação diagnóstica para a Educação Especial- Recurso à CIF”.</p>	<p>Sim, tenho realizado variadas ações de formação nesta área: “PHDA na Escola e na Família”; “Dificuldades de aprendizagem específicas”; “Eu, aluno com NEE também sou capaz”.</p> <p>Tenho estado presente também em algumas conferências: “Respostas educativas para alunos com perturbação do espectro do Autismo (APEE Autismo)” e “Síndrome de Asperger/Perturbações do Espectro do Autismo (APSA)”.</p>
--	---	--	--	---

	Entidades promotoras das ações de formação.	Tenho procurado estas formações fora dos Agrupamentos.	Sou eu que procuro estas formações fora dos Agrupamentos. Nunca nenhum Agrupamento me ofereceu formação dentro desta área.	A minoría foi promovida pelos Agrupamentos onde lectionei. A maioría sou eu que procuro fora dos Agrupamentos e, inclusivé, pago para as frequentar.
	Necessidade de mais formação nesta área.	Sim.	Sim.	Sim.
	Contribuição da formação contínua neste âmbito para o trabalho de coadjuvação entre docentes.	Sim. Estas formações contribuem para um efetivo trabalho de coadjuvação entre docentes, pela partilha de experiências durante as sessões e porque nos dão a conhecer novas estratégias para trabalhar com os nossos alunos.	Na minha opinião, sim. Com as formações que realizei nesta área, sinto-me muito mais informada , logo consigo desenvolver um trabalho de coadjuvação com o docente de Educação Especial, mais adequado para com estes alunos.	Sim. Favorece uma maior consciencialização e ficamos “munidos” com mais e melhor informação.

Apêndice V

Grelha de análise de dados das entrevistas – Professores de
Educação Especial

Grelha de análise de dados das entrevistas dos Professores de Educação Especial

Categorias	Sub- Categorias	Professores de Educação Especial		
		PEE1	PEE2	PEE3
Caraterização do entrevistado	Idade	34 anos.	36 anos.	40 anos.
	Habilitações Académicas	Mestrado em Educação Especial.	Licenciatura em professores do ensino básico (2º ciclo), variante de Português-Francês e Formação Especializada em Educação Especial	Licenciatura em prof. do ensino básico (2º ciclo), variante de Educação Visual e Tecnológica e Formação Especializada em Educação Especial.
	Anos de Serviço	12 anos de serviço.	10 anos de serviço.	17 anos de serviço.
	Ano em que terminou a sua formação	Terminei o Mestrado em 2010.	Terminei a licenciatura em 2002 e a Formação Especializada em 2010.	Terminei a licenciatura em 1996 e o mestrado em 2005.
	Saber se os docentes do 1º CEB e da Educação Especial, realizam um trabalho coadjuvado.	<i>Em alguns casos, sim.</i> Há casos em que a planificação é conjunta e ambos complementam-se no apoio prestado. Noutros casos o trabalho é absolutamente	Depende dos professores e do Agrupamento. Alguns Agrupamentos primam pela parceria e coadjuvação, no entanto, vai sempre depender dos profissionais	Penso que desde há alguns anos, sim, este trabalho de coadjuvação tem aumentado. Talvez devido à mudança de mentalidades acerca dos

<p align="center">Importância da coadjuvação entre docentes na inclusão de crianças com NEE</p>		<p><i>independente</i> um do outro, <i>sem existir</i>, sequer, alguma <i>articulação</i>.</p>	que aí trabalham em colocar, ou não, em prática, esta parceria.	alunos com NEE. Há mais informação sobre as problemáticas e os <i>docentes titulares estão mais sensíveis a estes alunos. Procuram informação e estratégias</i> para trabalhar com eles e, quase sempre, procuram o professor de Educação Especial para pedir ajuda.
	<p align="center">Conhecer como é realizado o trabalho de coadjuvação em Educação Especial.</p>	<p>... procuro que o meu trabalho seja o <i>complemento necessário do trabalho prestado pelo professor titular de turma</i>, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, como previsto no PEI.</p>	Realizo esta coadjuvação através de <i>reuniões e/ou conversas formais /informais</i> com os docentes do ensino regular.	Realizo <i>reuniões e conversas formais/informais</i> com os docentes do ensino regular.
	<p align="center">Entender os contributos desta coadjuvação na</p>	<p>Sim. Pois permite que o aluno se sinta <i>incluído</i> em todas as atividades, isto é, que as <i>atividades desenvolvidas</i></p>	<p>Sim. Quanto maior a coadjuvação entre docentes, melhor vai ser a inclusão do aluno, porque esse trabalho</p>	<p>Sim. O trabalho coadjuvado entre docentes é um processo de <i>trabalho articulado e</i></p>

	inclusão das crianças NEE na sala de aula.	pelos docentes <i>não sejam desgarradas</i> uma da outra.	de parceria vai ser um facilitador no processo ensino/aprendizagem. Ao coadjuvarem, os docentes estão a planificar atividades para os alunos NEE, logo estes não se vão sentir esquecidos dentro do grupo/turma, mas sim incluídos em todas as atividades escolares que foram planeadas anteriormente pelos dois docentes.	<i>pensado em conjunto</i> , que na minha opinião, permite obter uma maior eficácia de desempenho docente, contribuindo para a inclusão e para o sucesso escolar dessas crianças.
Estratégias	Que tipo de estratégias são utilizadas para que o trabalho de coadjuvação se processe efetivamente.	As estratégias são essencialmente: <ul style="list-style-type: none"> Análise da situação particular do aluno em conjunto com o professor titular; Planificação do PEI em conjunto com o 	Reuniões para <i>troca de informações</i> e para <i>realização de planificações conjuntas</i> e <i>preparação de materiais</i> adequados às problemáticas e às temáticas que irão posteriormente ser abordadas.	As estratégias são: <ul style="list-style-type: none"> - Realização de planificações conjuntas; -Troca de materiais didáticos; -Participação do docente de Ed. Especial nas atividades letivas e não

adotadas pelos docentes		<p>mesmo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constante troca de ideias sobre as atividades desenvolvidas e a desenvolver; • Criação de atividades conjuntas que envolvam os dois docentes e a turma toda. 		<p>letivas que envolvam o aluno;</p> <p>-Definição de estratégias que favoreça a aquisição de competências académicas e sociais;</p>
	De que forma é que as estratégias adotadas contribuem para a inclusão de crianças com NEE.	Estas estratégias adotadas, permitem que o aluno seja incluído em todas as atividades desenvolvidas e que o aluno não se sinta como “dois” , um da Educação Especial e outro, do Ensino Regular.	Quanto maior a participação e evolução da criança com NEE, melhor a sua aceitação pela turma e por toda a comunidade escolar.	As estratégias adotadas levam a uma maior inclusão dos alunos com NEE nas tarefas de aprendizagem desenvolvidas com a turma.
Importância da formação no	Realização de formação contínua no	Sim , a última que frequentei foi sobre o Autismo .	Sim . Intervenção Precoce na Infância.	<p>Sim, já realizei várias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias de apoio para NEE • Dislexia

âmbito das NEE	âmbito das NEE.			<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção • Avaliação NEE por referência à CIF
	Entidades promotoras das ações de formação.	Procuro <i>fora do Agrupamento.</i>	<i>Fora do Agrupamento.</i>	Apenas uma foi dinamizada pelo Centro de Formação do Agrupamento, <i>todas as outras fui eu que procurei fora dos Agrupamentos</i> onde lecionei.
	Necessidade de mais formação nesta área.	<i>Sim,</i> estamos sempre a aprender.	<i>Sim.</i>	<i>Sim.</i>
	Contribuição da formação contínua neste âmbito para o trabalho de	<i>Sim e não.</i> <i>Sim,</i> na medida em que nas referidas formações <i>se aprendem formas e técnicas</i> para trabalhar com os alunos	<i>Sim.</i> Quanto maior conhecimento de problemáticas e estratégias a utilizar perante cada caso, maior vai ser a	<i>Sim.</i> Na minha opinião, a formação contínua em NEE favorece o trabalho de coadjuvação entre

	<p>coadjuvação entre docentes.</p>	<p>NEE e que contribuem para a sua inclusão. Profissionais melhor formados, saberão encontrar pontos de afinidade que possibilitem uma ação coadjuvada.</p> <p>Não, ...o fator decisivo está mais relacionado com os profissionais da Educação Especial e do Ensino Regular, do que propriamente na formação específica na Educação Especial.</p> <p>A mentalidade da ação do professor, está ainda, pouco aberta a um trabalho conjunto. Ainda continua a ser, em muitos casos, uma soma de intervenções na turma e não o produto de ações articuladas cujo resultado é a inclusão das crianças NEE.</p>	<p>probabilidade de sucesso educativo, porque os professores vão procurar colocar em prática o que aprenderam e aí já se estão a dedicar mais ao aluno, o que leva a um trabalho coadjuvado entre docentes para colocar estratégias em prática.</p>	<p>docentes porque pode levar a uma alteração das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento de tarefas de ensino individualizado (para o aluno) e de trabalho conjunto de professores. Estas formações permitem ainda um desenvolvimento e partilha de experiências de trabalho com alunos NEE que representam um passo significativo no sentido da sua inclusão no ensino regular.</p>
--	---	--	--	--